UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Reforma sin futuro
y resistencia magisterial y popular

CÉSAR NAVARRO GALLEGOS
(coordinador)

Horizontes Educativos

Horizontes Educativos

Lo que se impuso como una reforma "educativa" en 2013, en realidad constituyó una transformación regresiva de la educación, atentatoria al magisterio, las instituciones formadoras de docentes y la escuela pública. Una regresión proyectada y pactada entre, el poder estatal, partidos políticos de régimen institucional y grupos empresariales adversos a la educación pública. Una reforma "educativa" tutelada por agencias internacionales multilaterales que han dictaminado la educación mexicana durante esta fase de capitalismo corporativo, neoliberal y globalizador. En suma, una reforma genéticamente hermanada al conjunto de reformas estructurales padecidas durante este siniestro sexenio, que acrecentaron la pérdida de soberanía y recursos del patrimonio nacional; amén de haber conducido a una mayor dependencia y a la virtual anexión de nuestro país al dominio imperial.

Horizontes Educativos

Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular

César Navarro Gallegos
(coordinador)

Manuel Pérez Rocha
Juan Manuel Rendón
Martha de Jesús López
Luis Hernández Navarro
Tatiana Coll Lebedeff
Antonia Candela

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular
César Navarro Gallegos (coordinador)

Primera edición, diciembre de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-278-6

LC92
M6
R4.6

Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular / coord. César Navarro Gallegos ; Manuel Pérez Rocha … [et al.] – México : UPN, 2017.
1 texto electrónico 364 p.: 6 Mb ; archivo PDF
-- (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-278-6

1. Cambio educativo – México 2. Educación y Estado - México 3. Maestros – Actividad política I. Navarro Gallegos, César, coord. II Pérez Rocha, Manuel, coaut. III Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9
César Navarro Gallegos

CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA DE LA EDUCACIÓN.....17
Manuel Pérez Rocha

LA REFORMA Y LAS BATALLAS MAGISTERIALES 33
César Navarro Gallegos

LOS LUMINOSOS SOLDADOS DE LA CIVILIZACIÓN.....93
Luis Hernández Navarro

LA EVALUACIÓN: PRINCIPIO CONSTITUCIONAL PERSECUTOR.....143
Tatiana Coll Lebedeff

LA REFORMA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. NUEVAS TENSIONES, VIEJAS PRETENSIONES 211
Juan Manuel Rendón Esparza

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE LA CNTE 269
Martha de Jesús López Aguilar

IMPACTO DE LA FALLIDA REFORMA EDUCATIVA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO: ALTERNATIVAS 323
Antonia Candela

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES 357

A nuestros 43 jóvenes hermanos
desaparecidos de Ayotzinapa.

A los profesores caídos en la lucha
magisterial en oposición a la reforma.

Agradecimientos especiales a Maribel Flores González,
psicóloga egresada de la UPN; colaboradora en la investigación
y responsable de la compilación y revisión de los textos del libro.

PRESENTACIÓN

La que se impuso como una reforma educativa en 2013, en realidad constituyó una transformación regresiva de la educación, atentatoria al magisterio, las instituciones formadoras de docentes y la escuela pública. Una regresión proyectada y pactada entre grupos empresariales adversos a la educación pública, el poder estatal y los partidos políticos de régimen institucional. Una reforma "educativa" tutelada por las agencias internacionales multilaterales que han dictaminado la educación mexicana durante esta fase de capitalismo corporativo, neoliberal y globalizador. En suma, una reforma genéticamente hermanada al conjunto de reformas estructurales padecidas durante este siniestro sexenio, que han acrecentado la pérdida de recursos del patrimonio nacional y de la soberanía, que han conducido a una mayor dependencia y a la virtual anexión de nuestro país al dominio imperial.

Al igual que reformas precedentes, ésta surgió como un acto de imposición, dictado unilateralmente desde el poder estatal con el respaldo de sus aliados más afines. La fundamentación de la reforma se formuló a partir de la reiteración conceptual que ha hegemonizado el discurso educativo oficial durante las últimas décadas; por consiguiente, *calidad* y *evaluación educativa* constituyeron los objetivos supremos y ejes articuladores de la "nueva reforma". Con ella se modificaron y alteraron preceptos fundacionales de la educación pública y se abarataron valores y principios educativos al

insertarse *calidad* y *evaluación obligatoria* en el texto del Artículo Tercero Constitucional. Pese a sus declarados propósitos por la calidad y la mejora de la educación, la reforma nació esterilizada de un modelo pedagógico y, de manera tardía ante esta evidente y garrafal carencia, se le inseminó artificialmente un "nuevo modelo educativo", surgido también desde las alturas del "olimpo" educativo.

Para concretar la reforma se instauró el Servicio Profesional Docente (SPD) y se recicló y dotó de autonomía al ya existente Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), creado por Elba Esther Gordillo y Vicente Fox. El sentido y propósito esencial de la reforma estuvo destinado a replantear el estatus laboral de los docentes de educación básica y media superior e introducir nuevas normas que regularan la composición y el perfil del gremio magisterial para culminar con el añejo anhelo oficial que gradual y sistemáticamente se ha ido imponiendo dentro del sistema educativo: cercar, vigilar y controlar el desempeño del trabajo de los docentes, a través de una asfixiante y creciente estructura de evaluaciones que los induzca a la homogeneización reproductivista de la enseñanza y mutilen su creatividad y su iniciativa pedagógica autonómica.

La sanción de la reforma, como era previsible, fue el detonante de una masiva movilización de decenas de miles de maestros de educación básica en rechazo a sus contenidos y propósitos, y que muy pronto cuestionaría la reforma misma en conjunto. Los autores de esta reforma subestimaron la dimensión y capacidad de la respuesta magisterial, o no llegaron a comprender que las maestras y maestros independientes saben leer, enseñar a leer y, a través de años de lucha, han aprendido a leer y descifrar los códigos ocultos y emboscados de las políticas y reformas educativas.

El desafío que entrañó la reforma para la vida misma del magisterio y el futuro de su profesión no constituyó un asunto secundario. Por principio, se les sometió a un régimen de excepción laboral y fueron despojados de su base en el trabajo, condicionando su permanencia a los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas sobre su desempeño docente durante su trayectoria profesional. La

movilización que se inició desde el momento mismo en que se sancionaba la reforma, no sólo ha persistido por más de tres años sino que se ha intensificado y fortalecido en el transcurso de su lucha.

La oposición y desobediencia magisterial a la reforma involucró a multitudes de profesores agrupados fundamentalmente en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), así como a centenares de estudiantes de las escuelas normales públicas, igualmente perseguidos por las políticas y disposiciones de la reforma. La protesta educativa devino en la movilización social de mayores dimensiones y radicalidad dentro de la sociedad mexicana actual. En todo este tiempo han luchado en el aula y la calle, y la geografía del movimiento magisterial ha cubierto el territorio nacional.

Los maestros han librado múltiples y diversas batallas en el transcurso de estos años, pero no han sido derrotados. Han tenido que enfrentar no sólo las acciones represivas del gobierno federal y las autoridades estatales –que han dejado una estela de decenas de profesores encarcelados y otros asesinados durante las marchas y plantones magisteriales–, sino también la embestida mediática sostenida en forma permanente por los monopolios de los medios de comunicación y las cúpulas de las organizaciones empresariales, basada en infundios y hasta en la utilización de epítetos como "delincuentes" y "criminales" para referirse a los docentes. La estigmatización al magisterio ha adquirido el perfil de una campaña de racismo y discriminación que ha evidenciado el enorme desprecio y rencor de los grupos oligárquicos hacia los trabajadores de la educación y los estudiantes de la escuela pública: Ayotzinapa-Iguala y Nochixtlán condensan el rostro sangriento de la "reforma educativa".

A estos agravios y denostaciones al magisterio se sumaron los vertidos desde la propia SEP; el actual encargado de esta secretaría, además de negarse a dialogar con el movimiento magisterial, adoptó la estrategia de la descalificación e hizo suyos los argumentos y el lenguaje de Mexicanos Primero para enfrentar a los profesores. No ha existido en la historia de la SEP un secretario que haya

emprendido una guerra en contra de los propios profesores de la escuela pública en forma tan pedestre y soez, como la desatada por Aurelio Nuño; lo que ha hecho patente el mediocre y lamentable nivel en el que ha caído la conducción de la educación pública nacional.

El cuestionamiento y rechazo magisterial a la "reforma educativa" no sólo se ha expresado a través de acciones de calle o paros de labores magisteriales. Al mismo tiempo que las batallas enfrentadas, los maestros han formulado en forma colectiva críticas fundamentadas sobre la reforma, y han propuesto vías alternativas para remontar las evidentes contradicciones y deficiencias de aquélla, con el fin de eliminar el carácter persecutorio y punitivo que prima en sus leyes reglamentarias y en las evaluaciones, sin embargo, nunca fueron atendidas y fueron sistemáticamente desechadas; el persistente llamado de los profesores para dialogar con la autoridad en búsqueda de una solución a la conflictiva desatada por la reforma, pareciera en ocasiones exagerada y la apuesta única del movimiento magisterial, pero por fortuna han transitado hacia otras alternativas más autónomas y propias de su tarea educativa y se han propuesto avanzar en una nueva ruta para la transformación de la educación, construida desde los mismos profesores, conjuntamente con padres de familia, alumnos, académicos y analistas educativos dispuestos a contribuir en la edificación de un proyecto alternativo de educación, democrático e incluyente y pensado para la mayoría de los mexicanos. Este es un reto asumido en medio de la lucha en contra de la reforma educativa gubernamental.

En tanto, la aplicación de la reforma ha generado graves conflictos y un ambiente de temor y angustia entre gran número de docentes ante la incertidumbre de su futuro laboral y ha trastocado el ámbito escolar en un espacio de tutelaje y control cotidiano que quebranta el espíritu del trabajo colaborativo que debe privar en la escuela y que pretende sustituirse por otro en el que predomine la concepción del trabajo docente competitivo e individualista que permea la reforma. Frente a todo ello y muchos otros argumentos

manifestados por el magisterio en resistencia a lo largo de esta lucha, han llegado a la convicción de la necesaria e ineludible abrogación de la reforma "educativa" para emprender un proyecto diferente.

La crítica y oposición a la reforma no sólo ha provenido de las filas magisteriales democráticas, también han sido de gran relevancia los cuestionamientos que por decisión propia han externado públicamente centenares de intelectuales, analistas políticos y destacados especialistas de la educación, quienes han coincidido con el magisterio en el cuestionamiento y rechazo de múltiples aspectos inscritos en la reforma y en su definitiva suspensión. Asimismo, se hace necesario reconocer el alto nivel de preparación y formación profesional alcanzado por extensos segmentos del magisterio democrático. Su creciente desarrollo intelectual y su formación pedagógica y docente se han evidenciado a través de los debates sostenidos en contra de la reforma y en sus propuestas de proyectos alternativos. Paradójicamente, ante los embates de la reforma, los maestros han fortalecido su identidad, su orgullo y la defensa de su profesión y redoblado su compromiso con la escuela pública. El movimiento magisterial ha sido al mismo tiempo un curso intensivo de formación de una mayor conciencia educativa, política y sindical. Los de la SEP, los de Mexicanos Primero y otros como ellos, no saben que en los paros y plantones también se estudia y se aprende.

Los fundamentos, evolución y aplicación de la reforma y los debates que ha generado, así como las propuestas, formulaciones, movilizaciones y acciones magisteriales que han estado presentes a lo largo de casi cuatro años de esa reforma, constituyen temas centrales en el análisis de los textos que integran este libro, resultado de un empeño colectivo y que representa la confluencia de miradas críticas sobre la educación y, en particular, sobre la "reforma educativa".

Los posicionamientos y reflexiones contenidos en este texto son resultado del seguimiento y análisis sobre este proceso educativo y en gran medida han sido debatidos con otros colegas en foros, conferencias y otros eventos académicos, pero sobre todo, con profesoras y profesores de educación básica con posiciones críticas. De

ahí que se hayan recogido propuestas y planteamientos elaborados por los propios maestros.

Finalmente, es pertinente expresar que refrendamos la postura crítica del magisterio democrático y nuestra coincidencia al señalar que la educación que queremos y necesitamos la mayoría del pueblo mexicano no está contenida en esta reforma. Diversos analistas y connotados intelectuales han afirmado que el movimiento y la revuelta magisterial ya han descarrilado y derrotado la reforma y su permanencia futura se ha tornado inviable. La magnitud y la fuerza del rechazo social y magisterial han aportado multitud de evidencias al respecto. La reforma se ha sostenido fundamentalmente a través del poder de la ley y la represión. Esto nos induce a plantear que esta reforma educativa no tiene futuro y que la continuidad de la resistencia magisterial y popular, finalmente determinarán su permanencia o extinción.

ADENDA EXPLICATORIA

La elaboración de este libro concluyó desde septiembre de 2016 y en esas fechas fue entregado a las instancias correspondientes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para su edición. Asimismo, se había convenido publicar este libro en coedición con *La Jornada*. Sin embargo, el proceso de edición se fue posponiendo ante la carencia presupuestal, según informaciones de las autoridades universitarias. La tardanza en la disposición de presupuesto hizo que la edición del libro se iniciara en tiempos muy posteriores a los que esperábamos verlo publicado y circulando entre el magisterio y nuestros estudiantes, en quienes pensamos como sus principales destinatarios. Estas y otras circunstancias *ajenas* a la voluntad de los que somos coautores determinaron que finalmente se publicara hasta la segunda mitad del 2017 por la UPN, en versión impresa y electrónica. Por tanto, debido al tiempo transcurrido entre la redacción de los textos y la edición de éste libro, no se incluye el

análisis de diversas medidas y disposiciones adoptadas en tiempos más recientes por la SEP para dar continuidad y aplicación a su reforma educativa; entre otras, las referidas al denominado "nuevo modelo educativo" y al conjunto de incoherencias derivadas de éste; que en esencia no han modificado nuestra visión sobre la "reforma educativa", la cual hemos expuesto a lo largo de esta obra. En suma, transitar por la acera crítica y del lado opuesto a la derecha, tiene costos…

CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Manuel Pérez Rocha

Los filósofos, desde Platón hasta Dewey, han sido muy conscientes de que una buena o mala educación es, antes que nada, un asunto de buena o mala filosofía

Christina Hoff Sommers

Además de los perjuicios económicos, sociales, materiales y medioambientales que ha generado el neoliberalismo, a su cuenta debe cargarse también el empobrecimiento de nuestro horizonte de pensamiento, y de la generalización de una visión superficial y falsa de los retos educativos y culturales de nuestro tiempo.

En los programas gubernamentales, la educación ha sido reducida a sus funciones pragmáticas elementales, rechazando toda reflexión acerca de sus fines. A esto se considera "educación de calidad". Pero como bien advierte la escritora estadounidense Christina Hoff Sommers, la educación es un asunto esencialmente filosófico. Todo empeño de educación –así sean aquellos que pretendidamente buscan sólo un adiestramiento práctico especializado– se constituye en relaciones entre seres humanos, e implica un concepto del hombre, de la sociedad, y del hombre en sociedad; entraña la

definición de los fines que se persiguen con ese empeño educativo y comprende, por tanto, definiciones éticas, pedagógicas y políticas.

El economicismo dominante, ese dogma que afirma que el valor único de todas las cosas y todas las acciones de las personas es el valor monetario, el valor de cambio, se traduce en una visión no sólo pobre, sino falsa del quehacer cultural y educativo; parte de una visión corruptora del ser humano: el *Homo economicus* movido exclusivamente por su beneficio personal. Esta visión del hombre y de la sociedad se ha impuesto como un "pensamiento único" frente al cual no hay opciones. Se excluye, por tanto, cualquier pretensión de reflexionar y analizar los fines de las acciones humanas, entre ellas las educativas y culturales así como los medios para alcanzarlos.

La filosofía debe incorporarse a la educación no sólo como objeto de estudio, y como disciplina fundamental de las demás disciplinas humanas, científicas y técnicas, sino como la brújula para determinar los fines de la educación y sus métodos, los valores que deben animarla y por tanto, los valores que deben definir los "contenidos" de los programas educativos, los métodos de trabajo y las relaciones interpersonales en las instituciones educativas.

Determinar el valor de algo es lo que entendemos por evaluación. La evaluación educativa es hoy un tema al que se presta gran atención. Incluso programas de evaluación, como la de los maestros de educación básica en México, han ocasionado un grave conflicto social. No pueden aceptarse las visiones economicistas y eficientistas que en gran medida han contribuido a generar tanto interés por la evaluación educativa, y por supuesto, deben denunciarse los mezquinos intereses políticos que hoy impulsan la evaluación del magisterio mexicano. Pero, a pesar de que la evaluación educativa puede parecer una simple moda o una mera manifestación político-ideológica, es indudable que en la educación, como en cualquier otro campo de la vida humana, no puede haber acción racional y responsable sin evaluación.

En realidad la evaluación no es algo nuevo en el ámbito educativo, ya que, como es bien sabido, la evaluación del aprendizaje de los

estudiantes es una función que se lleva a efecto desde el nacimiento mismo de los sistemas educativos; pero, en general, la evaluación educativa había quedado limitada a este espacio del desempeño de los estudiantes, y sólo en años recientes ha surgido el interés por evaluar otros elementos, como los maestros, los métodos de aprendizaje, los materiales de estudio, o las instituciones y los sistemas educativos en su conjunto.

Durante largo tiempo, los maestros, las instituciones educativas y los sistemas educativos prácticamente no fueron objeto de evaluación porque, por una parte, no había dudas acerca de su idoneidad y correcto desempeño; en general, los fracasos y las deficiencias en el aprendizaje se han atribuido en forma exclusiva a los estudiantes. Por otra parte, en la medida en que la educación se concebía como el proceso, relativamente simple, mediante el cual en la escuela el maestro transmite conocimientos al alumno –y no se contemplaban otras fuentes de aprendizaje ni la posibilidad de otros procedimientos de aprendizaje– la evaluación de la escuela y del procedimiento mismo carecía de sentido. Puede pues afirmarse que, en gran parte, el descuido por la evaluación educativa ha provenido de una concepción autoritaria y obsoleta de la educación y del conocimiento. Pero recientemente, conforme se ha tomado conciencia de la complejidad del fenómeno cognoscitivo y de la multiplicidad de las tareas educativas que comprenden mucho más que la transmisión o desarrollo de conocimientos, la evaluación educativa ha adquirido importancia y complejidad.

También ha contribuido a motivar el interés por la evaluación educativa el explosivo crecimiento de los sistemas escolares. En efecto, mientras la educación estuvo a cargo de sistemas e instituciones de dimensiones reducidas, al servicio de una elite, se daba por hecho que en ellos se impartía una educación de "alta calidad". Conforme la evolución social presionó para que estos sistemas se expandieran, comenzó a surgir preocupación por el funcionamiento de las instituciones educativas, y en consecuencia, preocupación por su evaluación.

Por último, como he señalado, otro impulso a la evaluación educativa ha provenido de sectores o personas primordialmente preocupados por la eficiencia y por las contribuciones económicas de la educación. Este es un asunto intrincado y lleno de mitos que reclama con urgencia que la evaluación educativa se realice con la seriedad y profundidad propias de la función crítica de las instituciones académicas.

En el ámbito académico, la evaluación y la autoevaluación no pueden ser vistas como ideas extrañas pues, en última instancia, coinciden con la función crítica y autocrítica que estas mismas instituciones han reclamado como función sustantiva. Pero debe tenerse presente que la crítica no es la mera denuncia, ni mucho menos la denostación o la adjetivación, sino el juicio sustentado en análisis históricos, científicos y políticos, sólidos y rigurosos. La crítica es el uso de la razón, de la ciencia y de la cultura para discutir las ideas, para destruir los prejuicios, los mitos, los engaños y los autoengaños. El objeto central de la crítica no son las personas, ni los hechos mismos; lo son las falacias, los tabúes, la propaganda, las obsesiones, las traiciones del inconsciente, los estereotipos, la incursión subrepticia de los intereses en el razonamiento.

Uno de esos mitos radica en la afirmación de que la solución de los problemas económicos de nuestros países depende de la eficiencia de las instituciones educativas. Se establece así una simplista relación causa-efecto, que oculta la complejidad del problema e impide identificar otros factores de la injusticia y la miseria de amplios sectores del pueblo, tanto o más importantes que la acción de las instituciones educativas.

La realidad es muy distinta de la explicación que pretende ese mito. Vivimos en un sistema socioeconómico que es enemigo de la cultura y de la ciencia, vivimos en un sistema que es enemigo de la verdadera educación. Para amplios sectores de la población, las limitadas oportunidades de trabajo que se ofrecen representan cada vez menos exigencias de conocimientos; el capitalismo monopólico explota la ciencia concentrándola en pequeños grupos

a los que encomienda el trabajo creativo, en tanto que condena a las grandes mayorías a un trabajo cada vez más mecánico, fragmentado y repetitivo.

Otra compleja contradicción entre el sistema socioeconómico imperante y la educación, la ha explicado con claridad el psicólogo estadounidense Bruno Bettelheim, en los siguientes términos: mientras la educación exige la aceptación de un principio de realidad que consiste en posponer las satisfacciones y esforzarse por el futuro, el valor dominante en nuestra sociedad es el de la satisfacción inmediata de todo gusto y todo capricho, el del consumo por sí mismo, y el de la apropiación de la mayor riqueza posible.

El hecho de que la gran mayoría de la población no pueda satisfacer todas esas necesidades, reales o inventadas, de consumo y posesión, no niega que estos sean los valores dominantes; y por lo general, cuando no son realizados, se traducen en frustraciones que conducen a comportamientos antisociales de la más variada naturaleza. Pero lo más importante para nuestro análisis es que, como se ha dicho, estos valores centrales de la sociedad contemporánea socavan los valores y las actitudes que constituyen el cimiento de la educación.

La educación tiene mucho que ver con la vida social y con el futuro, pero la organización de nuestra sociedad y los valores en que se sustenta se traducen en un acendrado individualismo y en el goce obsesivo del presente. En el campo educativo, estas actitudes tienen un efecto devastador: ningún sacrificio vale la pena, ningún beneficio futuro justifica el esfuerzo de hoy, es más, pierde sentido hasta la mera mención del futuro.

Si bien los problemas sociales y económicos de nuestros países, sus causas y sus soluciones no son el tema de este ensayo, es indispensable subrayar que la evaluación de la educación, entendida como la crítica y autocrítica de nuestras instituciones y procesos educativos, no puede hacerse al margen del análisis crítico de las estructuras sociales, económicas y políticas en las cuales están insertas. Esto nos debe hacer reconocer que la evaluación de la

educación debe sustentarse en los aportes más sólidos de las disciplinas que se cultivan en el propio sistema educativo, en particular, los de aquellas disciplinas cuyo objeto de estudio lo constituyen el hombre, la sociedad y la cultura.

En la evaluación y transformación de las instituciones educativas es imprescindible la aplicación de los conocimientos y métodos más avanzados de las ciencias y de las humanidades; la evaluación educativa debe apoyarse en un marco conceptual y teórico explícito y consistente, que tome en cuenta los avances del conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico y antropológico.

En la administración de empresas dedicadas a la producción de bienes y servicios materiales se han generado técnicas que se han puesto de moda y que eventualmente pueden ser de utilidad en el campo de la evaluación educativa. Sin embargo, debemos advertir que las instituciones educativas son complejos sistemas sociales, encargados de una tarea eminentemente humana, y que están estrechamente vinculadas con otras realidades sociales por igual complejas. Por lo tanto, en su estudio y evaluación no pueden aplicarse de manera acrítica las técnicas derivadas de los procesos de producción material.

La evaluación de la educación es en particular complicada porque, a diferencia de los objetos materiales, el ser humano tiene un enorme potencial de libertad, al tiempo que está social e históricamente condicionado, y por consecuencia, es, en gran medida, impredecible. En la educación no podemos aspirar a "cero defectos" ni al *just in time*; por el contrario, en la educación hay que reconocer a todos los participantes como seres humanos y advertir que el progreso es siempre la corrección de errores y la superación de limitaciones, y que la perfección es inalcanzable. Por lo tanto, en la educación, las garantías y las certificaciones siempre tendrán sus márgenes de error y sus condicionantes.

Como es evidente, de aquí no se deriva que las certificaciones y acreditaciones sean inútiles; son necesarias porque aportan una información que es valiosa para los usuarios de los sistemas

educativos, para quienes interactúan con sus egresados y para la sociedad en general. Pero siempre deberán tenerse presentes las limitaciones y la falibilidad de esa información.

En la educación, las acreditaciones y certificaciones también son limitadas si se pretende usarlas como instrumentos eficaces para el mejoramiento de la "calidad" de las instituciones y los programas. Por una parte porque, como veremos, el problema de la definición de la "calidad" en la educación y de la determinación de acciones para su mejoramiento tiene múltiples facetas y no se puede reducir a la definición de un conjunto estandarizado de indicadores y parámetros. En segundo lugar porque, indebidamente usadas, la acreditación y la certificación pueden incluso provocar efectos contraproducentes.

Por ejemplo, a un alumno de poco le sirve saber que obtuvo un ocho de calificación y que alcanzó el quinto lugar en su grupo. De estos datos, que es lo único que le aportan las evaluaciones tradicionales, el estudiante sólo puede derivar que tiene la posibilidad de mejorar, pero poco o nada se le dice acerca de en qué debe consistir esa mejoría ni cómo puede lograrla. No sólo eso, es bien sabido que la excesiva valoración que se hace de calificaciones y certificados escolares (lo que ha merecido el nombre de *credencialismo*), ha generado efectos negativos en la educación, tales como el descuido del aprendizaje mismo, el estudio para la mera aprobación de los exámenes y la rivalidad perniciosa entre los estudiantes.

Puesto que la evaluación en el campo educativo estuvo destinada tradicionalmente a la calificación de los estudiantes y a los procesos de inclusión, exclusión, premio y castigo, los primeros esfuerzos de evaluar maestros, programas e instituciones en general han tenido esta orientación. De la misma manera, estos esfuerzos de evaluación han tenido efectos contraproducentes: maestros e instituciones enteras persiguen afanosamente calificaciones y premios económicos en detrimento de la "calidad" y creatividad en el trabajo académico, entre ellos mismos se originan rivalidades y competencias que han destruido el trabajo en equipo y disuelto los grupos académicos, e incluso han inducido la simulación.

En los propios Estados Unidos, donde durante casi un siglo se desarrolló un amplio y complejo conjunto de organismos encargados de "acreditar la calidad" de los programas y las instituciones de educación superior, hoy este esquema se está revisando profundamente, pues se reconoce que no ha cumplido con su misión de elevar el nivel de la enseñanza y garantizar la buena "calidad" de los servicios educativos. Se reconoce que la elevación de dicha "calidad" exige otro tipo de acciones, entre ellas, un nuevo tipo de evaluaciones.

Identificar evaluación con acreditación es tan simplista como identificar educación con escuela. Así como hoy en día es ampliamente reconocido que la escuela es sólo uno de los espacios donde puede desarrollarse la educación, de la misma manera hemos de reconocer que la acreditación no es sino una de las funciones que puede desempeñar la evaluación educativa, o en otras palabras, una de las diversas formas de la evaluación educativa que son posibles y necesarias.

Como en muchos otros terrenos, en la educación cualquier elemento puede ser objeto de diversos tipos de evaluación, según el propósito que se persiga. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de los estudiantes, hace tiempo que se reconoce que para que una evaluación realmente ayude a la superación de los problemas y las deficiencias, ésta tiene que tener las características de un diagnóstico. No sólo eso, hoy en día entre los educadores hay un amplio consenso en el sentido de que el proceso de aprendizaje concluye realmente con una evaluación de carácter diagnóstico; evaluación que le permite al estudiante identificar sus logros y sus deficiencias, esto es, adquirir conciencia de lo que sabe y de lo que ignora.

Esta evaluación diagnóstica del estudiante no cancela el valor de las evaluaciones o exámenes realizados para acreditar y certificar sus conocimientos y su preparación; se trata simplemente de otra evaluación con otros propósitos.

Asimismo, los maestros, los programas, los métodos educativos o las instituciones, pueden ser objeto de diversos tipos de

evaluación, según el propósito que se persiga. Cuando ese propósito es impulsar el mejoramiento, también debe hacerse una evaluación con carácter diagnóstico. De la misma manera que en el caso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación diagnóstica de una institución o un programa educativo no cancela el valor de las evaluaciones hechas con propósitos de acreditación o certificación; la evaluación diagnóstica de instituciones y programas es sencillamente una evaluación con propósitos distintos, pero es la evaluación exigida para construir planes de acción orientados a mejorar la "calidad" de la educación.

Cabe pues reiterar que, así como para que un estudiante haga un plan de trabajo que le permita superarse, es insuficiente una evaluación que le dé como calificación un número (o una letra, para el caso es lo mismo), para una institución que desea mejorar la "calidad" de la educación que imparte le es insuficiente saber que cumple con cierto número de estándares fijados por una agencia acreditadora; para trazar planes de mejoramiento necesita un verdadero diagnóstico.

La acreditación y el mejoramiento son propósitos cuyo logro exige evaluaciones, pero evaluaciones distintas. La evaluación orientada a la acreditación es relativamente simple: se trata de constatar si el objeto evaluado cumple con un conjunto de estándares previamente fijados. En cambio, el mejoramiento exige un diagnóstico que consiste en identificar los logros y las deficiencias (definidos en términos de un referente previamente establecido), y las causas o condicionantes de éstos, para consolidar los logros y superar las deficiencias.

La evaluación diagnóstica que sustenta con solidez planes de mejoramiento es pues una evaluación compleja. Para este tipo de evaluación, la definición tradicional que dice que evaluar consiste en recabar información para tomar decisiones es absolutamente insuficiente, pues entre la obtención de información y la toma de decisiones hay dos etapas de suma importancia y complejidad: el análisis de esa información y la formulación de juicios. Una de las

grandes trampas de muchas evaluaciones que se presentan como objetivas e incuestionables, como dictámenes de autoridad o de expertos, es el ocultamiento tanto de los análisis y de los juicios, como de las bases en las cuales éstos se sustentan.

Precisamente es en el análisis y en la formulación de los juicios donde deben incorporarse los aportes de las ciencias y de las humanidades; en sentido estricto, desde la misma recopilación de información deben tenerse presentes estos aportes, pues en la definición de categorías, variables e indicadores están ya prefigurados los elementos que se desea modificar.

Una evaluación diagnóstica se distingue de una evaluación orientada a la acreditación no sólo por su complejidad. De esta misma complejidad se deriva que en la evaluación diagnóstica sea necesaria la participación de evaluadores con una sólida formación en las disciplinas aplicables en cada paso del análisis y en cada juicio. La evaluación acreditadora no presenta tantas exigencias académicas y científicas, pero sí requiere que los evaluadores sean plenamente confiables. Por estas razones, es deseable que quienes hacen la evaluación diagnóstica sean cuerpos colegiados interdisciplinarios, con una sólida formación académica; en cambio, en el caso de la evaluación acreditadora, lo más importante es que la efectúen organismos en los que haya una amplia y abierta participación de todos los sectores interesados.

Otra distinción importante entre la evaluación orientada a la acreditación y la evaluación diagnóstica es la actitud del evaluado. En efecto, en el primer caso, este último procurará hacer resaltar los logros que le permitirán obtener la acreditación y ocultará las deficiencias que le impedirían lograr ese propósito. En cambio, en la evaluación diagnóstica, el evaluado comprometido con un ejercicio que tiene la finalidad de trazar planes de mejoramiento, procurará poner sobre la mesa todas sus deficiencias y obtener así recomendaciones para mejorar.

De lo hasta aquí señalado se desprende claramente que no es posible que una misma persona o instancia realice las evaluaciones

diagnósticas y las evaluaciones orientadas a la acreditación y certificación. Tanto por su complejidad, como por la relación que implica con el evaluado, ambos tipos de evaluación exigen ser hechos por personas o instancias específicas.

Para concluir con esta exposición se hace necesario apuntar, aunque sea en forma breve, algunos de los conceptos que hacen ver la complejidad de la definición de "calidad" en la educación.

"Calidad" es un término cuyo uso se ha incrementado extraordinariamente en los últimos años, asociado a determinados procesos e intereses sociales, políticos y económicos; en esta medida, se le han adosado diversas connotaciones morales y afectivas, y tiende a convertirse en un mito. Fiel a su vocación crítica, la universidad debe empeñarse en desentrañar los elementos míticos y propagandísticos del término "calidad", y esforzarse por construir conceptos claros, específicos y prácticos de las cualidades deseables en la tarea educativa.

A partir del reconocimiento de que la "calidad educativa" está necesariamente referida a valores de diverso tipo, entre ellos valores morales como la justicia, la equidad y la verdad, debe también reconocerse que la definición de una educación de buena o alta "calidad" implica hacer converger diversas posiciones subjetivas.

La atención a este problema de tanta trascendencia exige un trabajo permanente y sistemático de las propias instituciones educativas, y sin duda, en muchas de nuestras instituciones se hacen valiosos esfuerzos en esta dirección. Sin embargo, es necesario resaltar un postulado básico que por obvio a veces se olvida: la definición de la "calidad" deseable en la educación debe tener, como referente central, un concepto claro de las necesidades educativas de la juventud contemporánea; necesidades que deben definirse con el apoyo del conocimiento más sólido y completo posible que nos ofrecen la cultura y las ciencias del hombre y la sociedad.

Este planteamiento pudiera parecer una mera obviedad, sin embargo, debe subrayarse por dos razones: en primer lugar, porque no pocas veces la educación de "alta calidad" se define solamente

en términos de modelos establecidos (por ejemplo, las instituciones educativas estadounidenses y europeas más prestigiadas); en segundo lugar, porque con mucha frecuencia se hacen afirmaciones apresuradas y superficiales acerca de las necesidades educativas de la juventud contemporánea.

A nadie escapa que las necesidades de la juventud contemporánea tienen que estar referidas al futuro. Los niños que ingresan hoy en día a la escuela primaria y que harán estudios universitarios concluirán en casi veinte años, y permanecerán activos probablemente cincuenta años más; flaco favor les haremos si pensamos en su educación con los marcos del mundo actual, o peor aún, si les seguimos dando una educación que, como acertadamente alguien dijo, es una educación para un mundo que ya no existe.

La tarea de prever, de imaginar el futuro, de "prospectiva", como se dice hoy en día, se convierte en una responsabilidad delicada cuando la relacionamos con la educación de los jóvenes, porque nuestras imágenes del porvenir, nuestras ilusiones y deseos pueden determinar aspectos esenciales de la educación y de la vida entera de los jóvenes.

La dimensión del futuro es esencial en el análisis de la cuestión educativa, porque frente al futuro del hombre y de la sociedad no podemos asumir una actitud meramente expectante, por el contrario, debemos asumir una actitud creativa, constructiva y combativa, y para el logro de este propósito, la educación desempeña una función esencial.

Hablar del futuro hoy puede parecer una osadía, y sin duda lo es si nos ubicamos en el campo de la política, o en los de la economía, la ciencia, la tecnología y en general, de la cultura. Pero en el campo de la educación el terreno es más firme, no obstante los estrechos vínculos de ésta con la política, la ciencia, la técnica y la cultura.

La afirmación anterior pudiera parecer una contradicción en sí misma, o por lo menos una paradoja, pero ésta se resuelve si consideramos que el objetivo principal de la educación debe ser formar –en el más amplio sentido de la palabra–, a las jóvenes generaciones

para que participen de manera activa, consciente y creativa en los cambios imprevisibles que se darán en el campo de la cultura, de la vida social, de la política y del trabajo.

La función más relevante de la educación no es preparar a los jóvenes para que puedan responder tal o cual previsión que hoy hagamos, sino para que sean capaces de actuar consciente y eficazmente ante múltiples situaciones ahora impensables. Concebida así la educación, es posible proponer con cierta seguridad algunos lineamientos generales deseables en todo programa educativo.

En estas circunstancias, la formación de habilidades intelectuales y el desarrollo de los valores culturales son tareas educativas que día con día adquieren una alta prioridad y cuyos resultados serán de gran valor para que los jóvenes enfrenten situaciones imprevistas.

El perfil de los hombres y mujeres que han de enfrentar el mundo particularmente difícil e imprevisible del futuro ha sido objeto de múltiples ensayos de filósofos y educadores. El reto es formidable, algunos de los elementos que se mencionan son los siguientes: deben manejar los métodos y técnicas de investigación que les permitan aprender en forma permanente, y esta educación permanente tiene que estar sustentada en el hábito de la duda y el de la indagación sistemática; deben tener una amplia cultura científica y humanística, la cual debe estar complementada con la disposición al diálogo, el respeto a las diferencias y a reconocer la verdad dondequiera que ésta se encuentre; deben tener la capacidad de juzgar la solidez de los conceptos y las teorías, y la validez de estos mismos en términos del contexto y de la historia; deben tener una actitud creativa y productiva, cimentada en un profundo sentido de justicia y responsabilidad, y en un conocimiento claro acerca de sus derechos y obligaciones; deben dominar técnicas aplicables al campo de trabajo en el que se desempeñen, y al mismo tiempo tener la capacidad de trabajar en equipo, de identificar y resolver problemas.

Proponer una educación esencialmente formativa, centrada en el desarrollo de ese tipo de conocimientos, habilidades y actitudes puede parecer a algunos excesivamente ambicioso, y contrario al

propósito de responder a las necesidades específicas e inmediatas de los empleadores; puede parecer contrario a ese estrecho concepto de "pertinencia" que prevalece en los gobernantes y directivos del sector empresarial, quienes, preocupados por establecer una vinculación subordinada a los intereses inmediatos del aparato productivo, pugnan por una educación reducida al entrenamiento especializado para el trabajo.

A la luz del ideológico discurso económico dominante (elevar la producción y la productividad son los grandes "fines nacionales") y desde una perspectiva superficial, es claro que puede parecer "injustificado" y hasta irresponsable proponer una educación "no productiva", una educación que parece más de "consumo". Sin embargo, hay muchas razones para hacerlo.

Precisamente por una visión instrumental de los individuos, la pseudomoderna ideología economicista supone que para que un individuo produzca, construya y sea creativo, basta con que haya sido entrenado para ello y se vea conducido a hacerlo; se olvida de que lo fundamental para que el individuo tenga iniciativa y produzca (y produzca bien, con eficiencia y creatividad y *en el más amplio sentido de la palabra, 'producir',* que comprende el ámbito material pero también el social, el cultural y el político) es necesario que *quiera* producir. Y esta voluntad no se deriva de una formación profesional instrumental, sino más bien de la formación general, cultural, "liberal", ética. En efecto, la decisión de ser creativo y productivo implica fijarse fines y tener un proyecto de vida que se construye sobre la base de una cultura y una formación integral.

Incluso los especialistas en el tema de formación "emprendedora" subrayan que para que una persona sea creativa y productiva lo fundamental no es que disponga de un entrenamiento específico en alguna técnica "de punta", sino que tenga horizontes que le permitan percibir los problemas y las carencias e identificar las oportunidades de acción; es necesario que la persona tenga la confianza en sí misma, confianza que se deriva de que sabe lo que sabe y sabe lo que ignora (pero sabe dónde averiguarlo).

De modo que lo primero que debe tenerse presente es que una educación general, humanística y científica, cultural, no especializada, no es una educación inútil, ni una educación que fomente el ocio inútil, sino que, por el contrario, puede ser la base del desarrollo de una mayor capacidad productiva y constructiva, y de la actitud adecuada. En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que la tarea de la educación va mucho más allá de la formación de recursos humanos para la producción, pues debe contribuir a la formación de los ciudadanos, del hombre culto, de los creadores del arte y de la ciencia.

Por otra parte, deberíamos reflexionar sobre el hecho de que una educación orientada a proporcionar una formación cultural y científica sólida tiene un alto valor no sólo humano y social, sino también económico; aun en términos del desarrollo del aparato productivo, una educación con estos propósitos resulta altamente promisoria. Indiscutiblemente, la explicación del desarrollo del capitalismo es compleja, y este desarrollo no puede atribuirse a un solo factor como la educación, pero si se trata de analizar el papel de la educación en ese proceso, habría que considerar que más que el entrenamiento para el trabajo, fueron muy importantes –como señaló Weber– las habilidades y actitudes que se generaron con la cultura y educación protestantes.

Por ejemplo, el enriquecimiento de países como Inglaterra y Estados Unidos no se dio sobre la base de un entrenamiento especializado para el trabajo de su gente, sino después de una época en la que prevaleció la educación general humanista y científica. La Revolución Industrial de Inglaterra no fue precedida por ningún programa de capacitación para el trabajo; en Estados Unidos expandieron sus instituciones de formación técnica y profesional (por ejemplo los *community colleges*) después de la Segunda Guerra Mundial, cuando ese país era ya la más grande potencia económica e industrial del mundo.

El problema de la "calidad" de la educación tiene que ver esencialmente con el sentido de los programas educativos, con su

orientación, con su "pertinencia", como se dice hoy. Por supuesto, el problema de la "calidad" de la educación también tiene que ver con la adecuada correspondencia de los medios y los procedimientos, y la eficiencia con la cual se desempeñan los diversos actores, como los maestros; pero la idoneidad de éstos no puede ser determinada si no se ha resuelto el problema esencial del sentido y la orientación de los esfuerzos educativos.

Sin duda, todos estos son temas complejos pero, precisamente por ello, es indispensable que sean abordados con las sólidas herramientas científicas y culturales que se forjan en las propias universidades.

Para concluir, cabe insistir en que es de la más alta prioridad el estudio permanente, sistemático, interdisciplinario y riguroso de las necesidades educativas de la juventud contemporánea. Los resultados de estos estudios –en los que deben participar prioritariamente nuestras dependencias dedicadas a la filosofía, la pedagogía, la psicología, la sociología, la historia y otras disciplinas afines– serán la base firme sobre la cual habrán de sustentarse los procesos de evaluación de la educación y las acciones eficaces para mejorar su "calidad" con un sentido humano y una perspectiva histórica.

LA REFORMA Y LAS BATALLAS MAGISTERIALES

César Navarro Gallegos

Yo prefiero pagar primero a un maestro que a un general,
todo se puede hacer cuando se tiene voluntad.
Francisco Villa

Exclusión social y magisterial: "Pecado original de la reforma"

La devastación y secuela de daños a la educación pública han rebasado los umbrales del desastre advertido y denunciado por el magisterio desde el momento mismo en que, atropellada y autoritariamente, se sancionó e impuso la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto. La educativa constituyó la primera de las reformas estructurales impulsadas por el decrépito partido de la revolución institucionalizada, tras su siniestro retorno al gobierno nacional.

Los trazos generales de la reforma fueron anunciados y explicados durante los primeros discursos del nuevo titular del Poder Ejecutivo, quien a unos cuantos días de iniciado su mandato presentó ante el Congreso general el proyecto de reforma constitucional que sustentó esta reforma a la educación. La celeridad con que fue entregada, nos indica que la reforma se planificó, proyectó y elaboró

durante los meses previos a la toma de posesión del nuevo gobierno con el propósito de imponerla en el menor tiempo posible e intentar sorprender y adelantarse a la protesta opositora que seguramente se generaría entre diversos actores del sistema educativo, en especial, del magisterio. Sin embargo, y pese a las maniobras legislativas para su acelerada sanción, no pudieron evitar la confrontación y oposición desplegadas casi de manera inmediata por los trabajadores de la educación. Ninguna de las reformas estructurales aprobadas durante el presente sexenio concitó una movilización tan masiva y persistente como la que se generó tempranamente en contra de la reforma educativa.

En forma gradual se fue develando que dicha reforma es resultado de un acuerdo entre el reciclado grupo gobernante y las agrupaciones empresariales más conservadoras, agresivas y adversas a la escuela pública y al magisterio; organizaciones que desde hacía tiempo exigían con redoblada insistencia una mayor injerencia dentro del sistema educativo nacional y en la definición de las políticas educativas públicas. Las propuestas de reforma educativa inscritas en diversos documentos del sector empresarial fueron discutidas previamente con quienes se harían cargo del gobierno y, prácticamente, fueron recuperadas en su totalidad y plasmadas en el texto de la reforma gubernamental de 2013. Asimismo, en ese texto se incorporó la mayoría de las "recomendaciones" sugeridas específicamente para nuestro sistema educativo, provenientes de distintos organismos multilaterales, en especial, aunque no solamente las elaboradas por la OCDE y otras agencias internacionales que, en la práctica han orientado, tutelado y dictaminado durante las últimas décadas las políticas y reformas al sistema educativo nacional. La matriz de la reforma puede ser rastreada a través de diversos documentos de la OCDE o del organismo empresarial Mexicanos Primero.[1] En gran medida, el contenido de la reforma resultó ser una copia o una versión adaptada de los documentos

[1] Al respecto resultan esclarecedores los documentos: *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la educación en las escuelas mexicanas (Resumen Ejecutivo)*, OCDE; *Ahora es cuando. Metas de la educación en México, 2012-2024,* 2012.

generados en estas instancias ajenas al sistema educativo; reforma cuya versión final fue redactada por expertos de la SEP, con asesoría de especialistas extranjeros contratados por esa secretaría. Todo lo cual ratificó e hizo todavía más patente nuestra lastimosa dependencia, colonización y pérdida de autonomía en la educación mexicana.

Además, la reforma fue impulsada y avalada mediante un acuerdo de los partidos políticos que signaron el llamado Pacto por México, al cual se sumarían y colaborarían todos los partidos representados en el Congreso.[2] Por lo que podemos afirmar que para apuntalar la reforma y enfrentar al magisterio nacional se constituyó un peculiar frente político-empresarial-gubernamental en contra de la escuela pública y los docentes.

Sin embargo, en la *selfie* de los impulsores de los pactos y operadores iniciales de la reforma educativa –Peña Nieto, Claudio X. González Jr., Ángel Gurría, Emilio Chuayffet, Chucho Zambrano, Gustavo Madero y César Camacho, entre otros–, ya no apareció una figura inevitablemente presente y protagónica en todas las reformas educativas a partir del sexenio de Carlos Salinas: la hasta entonces lideresa vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo.

Distanciada políticamente de su antiguo aliado Peña Nieto, intentó chantajear y cobrar (como había sido su costumbre) su apoyo a la reforma; lo que finalmente indujo a sus antiguos cómplices a tomar la decisión de despojarla de la franquicia sindical que el propio régimen político, bajo la conducción del Partido Revolucionario Institucional (PRI), le había concedido. El desgastado y cuestionado liderazgo de la profesora "amiga" resultaba ya un estorbo para la tecnocracia de la reforma, y su decapitación de la dirigencia del SNTE fue presentada como una medida en contra de la corrupción,

[2] Si bien el denominado Pacto por México, inicialmente fue signado y convenido entre el Poder Ejecutivo, el PRI, PAN y PRD, durante el debate legislativo, los miembros de todos los partidos en el Congreso apoyaron y aprobaron la reforma, salvo escasas excepciones individuales de integrantes de organizaciones partidarias.

el patrimonialismo y autoritarismo que primó en el SNTE a lo largo de su cacicazgo. Además, se inventó el falso argumento mediante el cual se pretendió convencer a la opinión pública de que con la defenestración sindical y persecución judicial de la profesora, "el Estado iniciaba la recuperación y tomaba nuevamente en sus manos el control de la educación pública". Nadie creyó ese cuento.

Ni Elba Esther ni su dirección sindical tuvieron el control del sistema educativo, éste siempre se mantuvo en posesión del propio poder estatal; lo que en realidad obtuvo la facción sindical comandada por Elba Esther fueron enormes privilegios políticos y económicos para apuntalar su predominio sobre el sindicato magisterial y alimentar la insaciable ambición de riqueza y poder político de la otrora "humilde profesora chiapaneca"; igualmente se le otorgaron infinidad de concesiones, cargos y puestos dentro de la estructura gubernamental y el sistema educativo nacional; un gran número de funcionarios educativos emergió de las filas de la organización gremial y el SNTE alcanzó con la maestra Gordillo el estatus de coautor firmante de las reformas educativas.

En pago, la cúpula de la organización gremial apoyó puntalmente las políticas educativas de los gobiernos en turno; ese fue el papel asignado a la profesora y la degradada dirección del SNTE. Por eso, absolutamente ninguno de sus cófrades de la cúpula sindical movió un solo dedo en defensa de su lideresa cuando ésta cayó en desgracia y fue repudiada políticamente. Ello explica que los amenazados y atemorizados cómplices de Gordillo, hoy sobrevivientes en la dirección del SNTE y nuevos concesionarios de la franquicia sindical, inmediatamente asumieran el respaldo y el papel de promotores de la reforma antimagisterial.

Además, la reforma reiteró la viciada práctica que se ha naturalizado dentro del sistema educativo: careció al igual que las precedentes de las últimas décadas de un verdadero diagnóstico previo (cuestión inherente, obligada y esencial en todo proceso o proyecto de transformación educativa); un diagnóstico que advirtiera e identificara las principales problemáticas de la educación y

fundamentara los objetivos, propósitos y supuestos logros que la reforma pretendía. Lo que de entrada significó la exclusión masiva de decenas de miles de actores centrales del proceso educativo: maestros, educandos, estudiantes, padres de familia, analistas e investigadores de la educación. Así, la reforma simplemente surgió como resultado de un acuerdo cupular y a espaldas de los docentes y la sociedad mexicana en su conjunto. Este fue su gran "pecado original" y, consecuentemente, de la generación de su multitudinaria oposición y rechazo.

La reforma propuso y sancionó ordenamientos de orden constitucional, en relación con los artículos 3º y 73 de la Constitución. Reforma que se planteó como objetivos supremos y ejes articuladores el logro de la calidad y la consolidación de la evaluación educativa. Sin embargo, para su consecución no se plantearon contenidos, ni estrategias pedagógico-educativas, es decir, nació esterilizada de estos componentes, en tanto que el énfasis de la reforma se orientó hacia la imposición de medidas y disposiciones de orden laboral, y gestión administrativa que, en la Constitución se tradujeron en la creación del Servicio Profesional Docente y dotación de autonomía para el reciclado Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Con estos propósitos, la "innovadora" reforma, revalidó preceptos que se han insertado en la vida educativa del país y devenido en piedra angular del proyecto educativo nacional, delineado a partir de las concepciones y orientaciones teórico-eficientistas y mercantilistas que se han difundido y hegemonizado en el discurso educativo oficial.

Para argumentar sobre los objetivos de la reforma, en su texto introductorio se planteó que el imperativo de la calidad educativa debería constituir un componente imprescindible dentro de la norma constitucional; un imperativo que, según se afirmó, respondía "al intenso reclamo desde distintos ámbitos de la sociedad mexicana por una educación de calidad". Igualmente, se señaló que con ello se daría paso a la organización de un sistema nacional de evaluación "*a través de una instancia experta que por su condición*

de órgano normativo nacional, ofrecería información confiable y socialmente útil sobre la medición y evaluación"[3] de alumnos maestros y escuelas, y que por su jerarquía, "dispondría de autonomía de gestión desde el ámbito constitucional". Asimismo, se definió que evaluar es *medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades para producir un diálogo fructífero tendente a la calidad y la equidad.* Con esta concepción reduccionista, cuantitativa e imprecisa se definió la calidad educativa en el texto de la reforma. Por otra parte, se insistió y machacó *que sería obligación de* "todos" *hacer suyos y acatar los criterios emitidos por esta autoridad constitucionalmente investida* (Presidencia, 2012, 10 de diciembre).

Básicamente sustentada en estos argumentos, se insertó una nueva fracción (IX) en el Artículo Tercero de la Constitución, a través de la cual se elevó a rango constitucional la calidad educativa y la autonomía del INEE:

> *El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, será un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño, y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria media superior. Para ello deberá:*
>
> *a) Diseñar y realizar las mediciones que corresponden a los componentes, procesos o resultados del sistema;*
> *b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan y;*
> *c) Generar y difundir información y, con base en ésta emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social* (Cámara de Diputados, 2012).

[3] Las cursivas son nuestras.

En tanto, la introducción que antecedió al planteamiento sobre la creación del Servicio Profesional Docente, encarnó y condensó una de las mayores falsedades de la reforma al pretender encubrir y ocultar sus verdaderos objetivos, utilizando un falso discurso sobre el supuesto aprecio y reconocimiento a la labor del magisterio. La demagogia gubernamental alcanzó tales niveles que obliga a ser citada:

> El magisterio es la profesión que guarda mayor cercanía con la sociedad. Los maestros han desempeñado un papel preponderante en la construcción del México de hoy y su contribución será decisiva para el porvenir. La sociedad mexicana del siglo XXI sabe de su arduo esfuerzo y aprecia las aportaciones del magisterio y su impulso al desarrollo social (...) Reconoce la importancia que la figura del maestro ha representado para la vida del país, el enorme significado que tiene la atención educativa que presta a los niños y los jóvenes y en el proceso de fortalecimiento de la identidad nacional (Presidencia, 2012, 10 de diciembre).

Empero, inmediatamente después se hizo evidente y prefiguró el golpe que se proponían asestar al magisterio a través de la reforma, al advertir que el Estado tenía la obligación de "cuidar" mediante procedimientos y mecanismos idóneos, el ingreso al servicio y la promoción dentro de la profesión docente, así como su permanencia en la función magisterial.

De este modo, bajo el falaz argumento de proponerse "cuidar" la profesión magisterial y a sus profesores se sancionó la modificación al Artículo Tercero de la Constitución en su fracción III, por la cual se instauró el ya citado Servicio Profesional Docente:

> de los trabajadores de la educación…
>
> … el ingreso a la profesión docente y la promoción de cargos con funciones de dirección o supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.

> La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y las condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales (Cámara de Diputados, 2012).

Con estas modificaciones y adiciones, absurdamente, se elevó el concepto de calidad a rango de "principio" constitucional, al lado de otros como los de laicidad, gratuidad y el carácter público de la educación, conquistados a través de luchas y reclamos históricos del pueblo mexicano. Esta degradación y abaratamiento de lo que se planteó como un nuevo principio y derecho educativo da cuenta del retroceso conceptual de la reforma, en detrimento de los preceptos fundacionales de la educación mexicana. Igualmente, se introdujo en el texto constitucional la evaluación educativa obligatoria; inclusión cuyo objetivo real, como quedaría plenamente demostrado, fue convertirla en instrumento de sanción y otorgarle el perfil punitivo y persecutorio que ha caracterizado a las evaluaciones, especialmente las destinadas a los maestros. En tanto la dotación de autonomía y atribuciones concedidas al INEE prefiguraban la estructuración de un sistema nacional de evaluación profundamente centralizado, estandarizado y con instrumentos de castigo, dada su jerarquía constitucional. En relación con el Servicio Profesional Docente (SPD), se dejaba asentado que los profesores de educación básica y media superior en adelante habrían de regir su labor y desempeño docente conforme a las regulaciones establecidas y derivadas del SPD, particularmente en torno a su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Regulaciones que quedarían especificadas al aprobarse la correspondiente ley reglamentaria. Así, desde un inicio se hizo evidente que la cuestión nodal de la reforma era precisamente la referida a la permanencia, puesto que en la forma que ésta se regulara se definiría la condición laboral, trayectoria y estabilidad de los trabajadores docentes.

Desde la perspectiva de los autores y promotores de la reforma constitucional, el logro de la calidad y la evaluación educativa

constituían los fundamentos y objetivos de dicha reforma; sin embargo, se centraron y la redujeron exclusivamente a cuestiones articuladas a la función y desempeño magisterial, partiendo de la errónea concepción que de acuerdo con estas disposiciones adoptadas sobre los docentes se superarían las problemáticas que supuestamente se proponía superar la reforma. Es decir, en forma implícita ubicaron y responsabilizaron al magisterio como el factor central del deterioro de la educación y por ello, la reforma apuntó sus baterías hacia los maestros. De este modo el magisterio fue utilizado como coartada para evadir y ocultar los fallidos resultados y fracasos de las reformas educativas de tiempos neoliberales de los gobiernos privatizadores, de los cuales son hijos y sucesores los actuales gobernantes.

La reforma educativa ratificó la continuidad de las políticas educativas desplegadas por el Estado Mexicano, independientemente de la alternancia en la conducción gubernamental. Así lo evidencian los proyectos reformadores de los panistas y está impulsada por el decrépito partido de la "revolución institucionalizada". La presente reforma es la continuidad y culminación de un proceso articulado y sistemático para la consolidación del proyecto mercantilista y privatizador y, simultáneamente, cercar, vigilar y controlar el trabajo de los docentes a través de la imposición de una creciente estructura de evaluaciones que induzcan a la mecanización, sometimiento y homogeneización de la tarea educativa y a cercenar la iniciativa pedagógica, creatividad, libertad y autonomía de los maestros en el aula y la escuela (Navarro, 2013).

Adicionalmente, en el texto de la reforma se incluyeron artículos transitorios sobre diversas cuestiones complementarias a las modificaciones realizadas a los artículos 3º y 73 de la Constitución. A nuestro parecer, la más trascendente fue la relativa al supuesto fortalecimiento de la "autonomía de gestión" de la escuela, con el objetivo de mejorar su infraestructura, resolver problemas de operación básicos, adquisición de materiales educativos y propiciar la participación de los padres de familia y la comunidad en la

resolución de retos que enfrenta cada centro escolar. La llamada "autonomía de gestión" en realidad se refería a la delegación de responsabilidades materiales y financieras del aparato gubernamental que deberían ser asumidas por los padres de familia y la comunidad escolar; es decir, formas crecientes de privatización, encubiertas bajo la máscara de la "autonomía escolar".

Desde la sanción misma de la reforma se hizo patente el rechazo de grandes segmentos magisteriales, así como de múltiples académicos y analistas de la educación. Los maestros saben leer y enseñar a leer, pero de igual manera han aprendido a descifrar los códigos ocultos de las reformas educativas a través de muchos años de experiencia, y muy tempranamente advirtieron y plantearon que detrás de la cortina de humo de "la calidad" y "la evaluación educativa", permanecía oculta la verdadera intencionalidad de esta reforma: vulnerar y despojarlos de sus derechos laborales. De esta manera, transitada la fase de sanción constitucional de la reforma, sobrevendrían nuevas etapas de oposición y lucha magisterial en contra de su imposición; combate que se ha sostenido e intensificado a lo largo de todo el periodo gubernamental de Peña Nieto. La oposición y desobediencia del magisterio a la reforma ha involucrado decenas de miles de profesores y devino en la protesta social de mayores dimensiones en la sociedad mexicana contemporánea. La lucha de los profesores adquirió el rango de una cruzada en defensa de la educación pública y su preservación como patrimonio colectivo de los mexicanos.

Así, de un zarpazo, con la creación del Servicio Profesional Docente se impuso un régimen de excepción laboral para los maestros, diferente al resto de los trabajadores al servicio del Estado y se afectaron sus derechos laborales, específicamente respecto a su estabilidad laboral (Hernández, 2013).

De igual modo, en el texto de la reforma se estableció que, en correspondencia con las autoridades educativas, el Congreso promulgaría en el transcurso de los meses siguientes las leyes reglamentarias del SPD y el INEE, así como las adecuaciones a la Ley

General de Educación (LGE), en las que se explicitarían y fijarían los criterios y normas para concretar la aplicación de la reforma. Por tanto, elementos sustantivos y alcances del proyecto reformador entraron en su fase de discusión y aprobación parlamentaria.

Las primeras batallas. Protesta y resistencia magisterial ante la reforma: 2013

La imposición de la reforma constituyó un desafío que obligadamente debían encarar los maestros mexicanos. Comprendieron rápidamente que no sólo estaban en riesgo sus derechos laborales, sino su existencia misma como trabajadores de la educación y el futuro de la educación pública. Los maestros son depositarios de una larga tradición de lucha y se han formado en la pedagogía de la resistencia. Históricamente, ellos han sido los pilares en los que se ha sustentado y edificado la educación mexicana. El magisterio dispone de raíces profundas en la sociedad y ha sido un componente destacado en múltiples luchas populares. Maestro y escuela rural han sido sinónimos en la lucha agraria y el reparto de tierra; defensores de primera línea de la educación laica ante los embates y revueltas del fanatismo religioso; constructores de escuelas como espacios de articulación y organización de pueblos y comunidades; educadores y alfabetizadores por todos los rincones del territorio nacional; protagonistas de movimientos reivindicativos y de la democratización de su organización gremial, así como fuerza permanentemente movilizada para garantizar el derecho y acceso a la educación de los mexicanos; partícipes en luchas sociales al lado de otros trabajadores y organizaciones populares y, muchos de ellos, integrantes de movimientos en los que han germinado semillas de luchas emancipadoras y de rebeldía. Estos son algunos de los rasgos que históricamente han caracterizado el enorme contingente de trabajadores de la educación. Por ende, no es de extrañar que la

reforma provocara de inmediato una ola de indignación y rechazo entre las filas magisteriales.

Las nuevas disposiciones de la reforma incluyeron a más de un millón doscientos mil trabajadores de la educación de los niveles básico y medio superior, formalmente integrados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuya dirección se ha caracterizado por el colaboracionismo y sometimiento a las políticas educativas del Estado, a cambio de privilegios económicos y políticos. Corrupción, antidemocracia y autoritarismo han constituido los mecanismos mediante los que ha usurpado esa franquicia sindical, con la protección y el respaldo del aparato gubernamental.

Como era de esperarse, la oposición a la reforma no provino de la corrompida dirigencia sindical, sino desde las bases magisteriales independientes que han batallado por democratizar su organización sindical y han estado comprometidas con la defensa de la escuela pública y sus derechos laborales. Maestros que, esencialmente, se han agrupado y articulado sus luchas durante más de treinta años en la tendencia magisterial-sindical de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Según la narración de Luis Hernández –uno de sus fundadores–, la CNTE se constituyó a finales de la década de 1970, a partir de la confluencia de varios movimientos magisteriales de distintas regiones del país, lo cual posibilitó que sus luchas rompieran su aislamiento, extendieran su protesta y se proyectaran nacionalmente. La relevancia que fue adquiriendo dentro del magisterio no se construyó a partir de su formalidad estatutaria, sino en su capacidad de movilización y representatividad efectiva de los maestros. Desde entonces, los contingentes que la integran eslabonan acciones nacionales con base en acuerdos unitarios, por lo que se ha definido como fuerza democrática e independiente de lucha dentro del SNTE.

Hoy la CNTE agrupa a más de trescientos mil profesores de todo el país y en varios estados sus integrantes han conquistado las direcciones de sus secciones sindicales, a la vez que han construido instancias autónomas de representación de los maestros de base en

aquellos lugares donde institucionalmente todavía se mantiene el predominio formal del SNTE. De este modo, las luchas y acciones reivindicativas, salariales y gremiales de los maestros han tenido en la coordinadora un instrumento movilizador y combativo. Señala Hernández que la CNTE además ha desempeñado un

> papel fundamental en la formación de un maestro que retoma las mejores tradiciones de la escuela rural mexicana: la educación socialista y el cardenismo. Sus integrantes han promovido la democratización desde abajo, el impulso a una educación alternativa, la formación de organizaciones populares, la resistencia al neoliberalismo, la defensa de la educación pública y la lucha por la liberación nacional (Hernández, 2011).

Aun antes de la aprobación constitucional de la reforma, la CNTE celebró su congreso nacional, al que asistieron representantes magisteriales de 26 estados. Tras analizar la reforma, su congreso acordó rechazarla y convocar al inicio de una movilización nacional para impedir su sanción y someter a consulta de los maestros un plan de acción en contra de ésta. La estrategia magisterial se sustentaría en tres ejes de lucha: jurídico, político y pedagógico, lo cual implicaba una campaña de información entre los propios maestros y padres de familia, promoción de amparos judiciales de decenas de miles de profesores, paros laborales y movilizaciones en cada región del país así como organización de foros educativos para debatir sobre la reforma y construir propuestas alternativas elaboradas por los propios maestros. Señalaron entonces: "vamos a demostrar la fuerza de los maestros en el aula y en la calle" (*La Jornada*, 16/12/2012).

Con estas premisas se inició el ciclo de protestas magisteriales en contra de la reforma que, paulatinamente, fueron expandiéndose por distintos rumbos del país desde principios del 2013. Así, mediante la presión de la movilización magisterial y de estudiantes normalistas en los estados de Oaxaca, Michoacán y Morelos, la reforma constitucional no pudo ser ratificada por sus legislaturas respectivas. El cerco establecido por miles de maestros a los congresos

locales de esos estados impidió su sanción, al menos temporalmente. Luego, apenas un mes después de su congreso nacional, la CNTE convocó a realizar marchas y plantones en regiones y entidades de todo el país. A través de esta jornada, el creciente rechazo a la reforma se hizo manifiesto y la suma de todos los contingentes de profesores movilizados en cada uno de sus lugares se transformó en una protesta nacional.

Además de las movilizaciones durante esos primeros meses diversos contingentes de la CNTE impulsaron ciclos de conferencias y congresos educativos en los cuales profundizaron el análisis y discusión de la reforma e iniciaron la elaboración de propuestas magisteriales alternativas. Igualmente, dedicaron parte de sus esfuerzos a la formulación de amparos judiciales en contra de la reforma, con el objetivo de alcanzar a proteger a más de trescientos mil maestros.

A su vez, el magisterio de Oaxaca de la Sección 22 de la CNTE, uno de sus bastiones más numerosos, integrado por más de setenta mil docentes, propuso al Congreso local dictaminar la aprobación del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), elaborado por el magisterio democrático de esa entidad y asumirlo como modelo alternativo a la reforma dentro del sistema educativo de esa entidad.

Ante la magnitud del descontento magisterial que amenazaba con transformarse en un conflicto social y político incontrolable, el gobierno optó por recurrir a su descalificación y endurecer su postura por medio de amenazas y amagos de aplicar la ley ante la efervescencia y radicalidad de sus movilizaciones. Mientras tanto, para mediados de marzo y en continuidad de su jornada de lucha por la abrogación de la reforma y sus eventuales leyes secundarias, la CNTE convocó a un paro nacional y a la realización de una marcha en la capital del país, en la que participaron contingentes magisteriales de más de quince entidades. Miles de maestros ratificaron su decisión de redoblar las acciones de protesta en sus estados y regiones y estallar un paro nacional indefinido, en caso de que persistiera

la negativa de las autoridades del país para dialogar en torno a sus propuestas sobre la reforma. Esto significaba acentuar la movilización y radicalización de las acciones de protesta.

Muy pronto esto ocurriría en el estado sureño de Guerrero. En dicha entidad los maestros democráticos habían resuelto lanzarse a paro indefinido desde finales de febrero. La lucha de los profesores, conducida por la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG-CNTE) y, pese a que la CETEG no dispone de la representación formal del sindicato, su fuerza radica en su capacidad de movilización acumulada y el componente indígena-comunitario de gran parte de sus maestros. El magisterio y las poblaciones de las que son parte disponen de una arraigada tradición de lucha. Los maestros guerrerenses en paro establecieron un plantón con centenares de maestros frente al congreso local, ya que habían elaborado y entregado a los diputados una propuesta de ley educativa estatal que garantizaba una educación pública, culturalmente diversa y los derechos laborales de los maestros, entre otras cuestiones. En suma, un proyecto educativo diferente al de la reforma. Después de más de un mes en paro y plantón y con la fuerza de su movimiento, lograron que el gobierno local y los diputados aceptaran aprobarla. Sin embargo, faltaron a su palabra y al final de cuentas, el Congreso la desechó. Así, la confrontación del magisterio con el gobierno y los partidos políticos se tornó mucho más ácida (Navarro, 2013).

En este contexto, el magisterio y decenas de pueblos y comunidades, muchas de éstas con policías comunitarios armados, junto a otras organizaciones sociales, constituyeron el Movimiento Popular Guerrerense para unificar sus luchas y resistencias. Los días 5 y 6 de abril efectuaron marchas y plantones en Chilpancingo, capital del estado y bloquearon las carreteras de acceso a la ciudad. Tras su desalojo por la policía estatal y federal se replegaron temporalmente. Sin embargo, el paro magisterial se mantuvo en pie. Ante la conformación del movimiento popular-magisterial y la ampliación de las fuerzas sociales que apoyaban la lucha de los maestros,

el Congreso ofreció de nueva cuenta reconsiderar el proyecto magisterial. Los diputados de izquierda, especialmente del PRD, bajo cuyas siglas se gobierna el estado, se ofrecieron como celestinas políticas para lograr la aprobación de la ley en el Congreso. Los profesores y el movimiento popular retornaron a la capital para atestiguar el cumplimiento del compromiso nuevamente asumido. Pero una vez más, el Congreso los engañó y la propuesta fue votada en contra; recularon particularmente los diputados del PRD.

Al día siguiente (24 de abril) la ira magisterial y popular estalló. La ciudad fue tomada por miles de maestros, campesinos, trabajadores y grupos de autodefensa de las comunidades. Durante su recorrido lapidaron edificios de todos los partidos políticos, incendiaron muebles y destrozaron equipos de oficina. Lo mismo aconteció con las instalaciones del Congreso y algunos monumentos de personajes políticos de oscura trayectoria fueron tirados de sus pedestales. Cerraron grandes centros comerciales y bloquearon autopistas. Ese día la cólera magisterial paralizó Chilpancingo, pero no hubo personas agredidas. Pese a su derrota legislativa, los maestros guerrerenses continuarían las acciones de resistencia a la reforma por otras vías.

Construyendo alternativas: foros y otras formas de movilización

Los sucesos de Guerrero alertaron al magisterio sobre las maniobras gubernamentales para evadir la discusión sobre sus planteamientos. Por lo que determinaron establecer un plantón permanente en el Zócalo de la Ciudad de México, centro histórico-político del país, ubicado frente al Palacio Nacional. A partir de los primeros días de mayo, cientos de profesores –mujeres y hombres– armaron carpas de plástico, instalaron tiendas de campaña y construyeron casas de madera para vivir, cocinar y hacer reuniones. El plantón se mantuvo hasta el mes de septiembre y durante ese lapso, miles de maestros del país se rotaron para sostenerlo; el Zócalo se transformó en un

espacio político, educativo y de resistencia del magisterio. Además, maestros de otras entidades se sumaron al paro, como fue el caso del estado de Michoacán, con un contingente superior a los sesenta mil profesores de la Sección 18, uno de los activos más importantes y combativos de la CNTE.

Todas estas circunstancias hicieron posible que el gobierno abriera algunos resquicios para el diálogo, negado durante meses, con el movimiento magisterial. A través de reuniones sostenidas entre funcionarios de las secretarías de Gobernación y Educación Pública y representantes de la CNTE a principios de mayo, los maestros lograron poner sobre la mesa sus argumentos sobre la reforma y reivindicar su obligada interlocución en la elaboración de las reglamentaciones. Como resultado de estos encuentros se acordó convocar conjuntamente a una serie de *Foros sobre la Reforma Educativa*, en los que además de los convocantes participarían todos aquellos ciudadanos interesados en el mejoramiento de la educación pública, con el compromiso de que sus conclusiones se entregarían a las instancias correspondientes para ser consideradas en la formulación de los proyectos por discutir en el Congreso.

Así, durante mayo y junio, el movimiento magisterial puso énfasis en la organización de los foros y la participación de los maestros en sus debates. De este modo se llevaron a cabo nueve foros regionales y dos estatales, en las entidades de Baja California Sur, Chiapas, Estado de México, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sonora y Veracruz, así como uno de carácter nacional en la Ciudad de México. Participaron más de diez mil personas, en su mayoría maestros y se presentaron más de cuatrocientas ponencias, un buen número de ellas en lenguas indígenas. No obstante los compromisos asumidos por las instancias gubernamentales de asistir y debatir con los maestros, incumplieron los acuerdos y optaron por hacerles el vacío. La participación de los funcionarios en algunos foros se limitó a discursos protocolarios y a resaltar su presencia a través de eventos mediáticos. Por su parte, los profesores recopilaron las propuestas y conclusiones de los foros en el texto

Análisis y perspectivas de la reforma educativa, editado por la CNTE y luego entregado a las instancias que conjuntamente habían convocado. La exigencia común en todos los foros fue la abrogación de la reforma educativa, sancionada con la modificación al Artículo Tercero Constitucional (CNTE, 2013).

En tanto el movimiento magisterial privilegiaba las vías del diálogo y los acuerdos, ocurrieron hechos que pusieron en riesgo su viabilidad y que resultaban contradictorios con los ofrecimientos oficiales de distensión frente a los reclamos de los docentes. En Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el 29 de junio, decenas de policías estatales y federales irrumpieron violentamente en la sede donde se celebraba el Congreso Estatal Magisterial. Lanzaron gases lacrimógenos y arremetieron en contra de los profesores con toletes. Hubo decenas de maestras y maestros heridos. Tras desalojarlos, 29 profesores fueron encarcelados, todos integrantes del magisterio democrático chiapaneco y la CNTE. La orden del asalto provino de los gobiernos estatal y federal, a petición de la dirigencia nacional del SNTE; se trataba de impedir el arribo de los democráticos a la dirección de la Sección Sindical 7, pero no pudieron impedirlo: tras la liberación de los detenidos y su inobjetable mayoría al reinstalarse el Congreso, los democráticos ganaron la representación sindical y su triunfo apuntaló la resistencia magisterial a escala nacional. Sin embargo, por esas mismas fechas la justicia federal desechó miles de amparos interpuestos por los maestros en contra de la reforma; dictamen que más adelante refrendaría la Suprema Corte de Justicia. Con lo cual se cerró la puerta para su defensa por la vía jurídica.

El Congreso: un consorcio bancario y la aprobación de leyes para despojar y castigar

En este contexto, la Coordinadora decretó a partir del 19 de agosto un paro nacional indefinido de todos sus contingentes y convocó a

concentrarse todos sus efectivos posibles en la Ciudad de México. Ese día arribaron contingentes por autopistas y carreteras de acceso a la capital: tomaron casetas de cobro, dejaron pasar gratuitamente a sus usuarios y marcharon por diversos rumbos hasta la cámara de diputados para confluir con otros miles de maestros de la acampada del Zócalo que ya se encontraban en torno a la sede legislativa. Se sabía que pronto sesionaría el Congreso y posiblemente se discutirían las leyes de la reforma. Los maestros intentaron reunirse con los líderes de la Cámara para reiterar la demanda de su abrogación y convocar a una consulta nacional para definir sus contenidos, pero no fueron atendidos. Indignados ante la postura de los legisladores, los maestros se abrieron paso y penetraron a la Cámara, donde se desató una batalla campal con la policía federal que la resguardaba; hubo golpeados y heridos de ambos lados, se rompieron puertas y ventanas y algunos vehículos de diputados resultaron dañados. De inmediato, los legisladores ofrecieron dialogar al día siguiente con los representantes de la Coordinadora y el recinto fue desalojado, pero los maestros determinaron organizar un cerco sobre el Congreso y establecerse en plantón permanente. Sin embargo, el diálogo ofrecido sería condicionado a desmontar previamente el cerco y el plantón, condición que no fue aceptada. Ante la respuesta magisterial, todas las fracciones parlamentarias optaron por condenar los hechos ocurridos y amenazaron con iniciar demandas penales en contra de los maestros. Alterado e iracundo el líder de los diputados del partido gobernante –Manlio Fabio Beltrones– expresaría: "aprobaremos las reformas, sin atender presiones, vengan de donde vengan, sobre todo de delincuentes disfrazados de maestros". A su vez, Peña Nieto, aseveró que la aprobación de las leyes no estaba sujeta a negociaciones y la educación no sería rehén de intereses particulares (*La Jornada*, 20/08/2013).

Ante el fracaso de las negociaciones con los maestros y la permanencia del cerco, los diputados determinaron trasladar la sede del Congreso a otro sitio para evadirlos. Así, el 21 de agosto en un centro de convenciones de una institución bancaria se instaló la

Cámara de Diputados, rodeada y protegida por cientos de policías y miembros del ejército. En una sesión nocturna, casi de trámite y gran celeridad se aprobaron dos leyes secundarias de la reforma, pero se dejó en suspenso temporal la más cuestionada por el movimiento: la de profesionalización docente. Existen indicios de que su posposición tenía el propósito de ser usada como moneda de cambio para negociar la desmovilización magisterial. Apenas un día después, el Senado también hizo lo propio. Todo lo cual evidenció que el gobierno y el Congreso habían resuelto sacar adelante la reforma a como diera lugar, pese al rechazo y las protestas del movimiento magisterial.

El golpe parlamentario no retrajo la lucha magisterial. Por el contrario, las acciones de los maestros en la capital y en muchos sitios del país se tornaron más intensas y masivas. Sin renunciar a la demanda originaria de dar marcha atrás a las modificaciones constitucionales al Artículo Tercero, así como a las leyes recién sancionadas, ésta se concentró en detener la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente. La estrategia adoptada en la capital del país consistió en la realización diaria y simultánea de mítines, marchas, bloqueo de vialidades, cerco de oficinas públicas y empresas privadas. La concentración para entonces cercana a cincuenta mil profesores, según datos de la Coordinadora, posibilitó la realización de todas esas acciones; en un plazo de diez días el Congreso se reuniría de nueva cuenta para discutir y sancionar la ley que había pospuesto. Entre otras acciones desplegadas en el transcurso de ese lapso, destacaron los cercos al aeropuerto internacional durante todo un día, a la Bolsa de Valores, los consorcios Televisa y Televisión Azteca –duopolio de la televisión mexicana– y marchas hacia la residencia presidencial de Los Pinos y diversas secretarías del gobierno federal. Las calles de la capital se transformaron en torrentes humanos de educadores y espacios públicos de actividades sociales y políticas. Su protesta se alzó en la movilización de mayor radicalidad de los últimos tiempos. Justamente por ello, concitó la histeria y ataque de los sectores más conservadores y adversos a

la escuela pública. En especial, de las empresas televisivas y la mayoría de la prensa escrita que orquestaron una campaña de odio, agravios y racismo hacia los docentes, a la vez que exigían mano dura y represión. Todos los organismos de las cúpulas empresariales demandaron lo mismo y pidieron su desalojo del Zócalo y la capital. El presidente del principal partido de la derecha, el PAN, propuso la utilización de tanquetas con chorro de agua para impedir sus manifestaciones y, en el colmo de todo este entorno de agresividad, el presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos recomendó el uso de la fuerza pública, bajo el argumento de que los maestros atentaban en contra de los derechos humanos de la ciudadanía y los niños de las instituciones escolares (*La Jornada*, 03/08/2013).

Intentando contener la movilización, los líderes del Senado y la Cámara de Diputados propusieron entonces dialogar con los representantes de los maestros para escuchar sus propuestas y explorar la posibilidad de incorporarlas al proyecto de ley por discutir. Pese al comportamiento tortuoso y el incumplimiento de acuerdos por parte de los legisladores, los maestros aceptaron dialogar. Sin embargo, en los encuentros sostenidos no se logró siquiera convenir una agenda de discusión aceptada por ambas partes. El único compromiso que los legisladores llegaron a asumir fue el de actuar como carteros para llevar los documentos de la CNTE con sus propuestas ante las instancias de gobierno del Congreso, pero no más. En realidad, el diálogo fue inexistente. Los propios profesores denunciaron que las reuniones parecían más una maniobra de distracción para administrar el conflicto y mientras tanto avanzar en los amarres necesarios dentro del Congreso para asegurar la aprobación de la ley.

Efectivamente, así ocurrió. El primero de septiembre, día de inicio de sesiones en la Cámara de Diputados, intempestivamente se incluyó como único punto de agenda, la discusión y aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente. Mediante un operativo parlamentario convenido entre los diputados de la mayoría de los

partidos políticos, ésta fue aprobada a gran velocidad. Sólo se llegaron a incluir remiendos intrascendentes para simular que se habían recogido algunos planteamientos de los maestros. Lo mismo hizo el Senado dos días después. Con ello concluyó el ciclo legislativo de la reforma educativa iniciado nueve meses atrás.

Por su trascendencia e implicaciones, en lo relativo a la profesionalización de los maestros se condensaron todos los elementos nodales de la reforma, puesto que en ésta se definían los nuevos criterios de ingreso y permanencia en el trabajo docente. Reseñamos a continuación sus disposiciones más emblemáticas.

En relación con el ingreso se estableció que en adelante los aspirantes a incorporarse al trabajo docente lo harán mediante concursos de oposición (selección), y a quienes eventualmente lleguen a ser seleccionados sólo se les otorgará nombramiento de profesor "inicial", sujetos a un periodo de inducción de dos años, bajo la supervisión de un tutor asignado y sometidos a evaluaciones periódicas. Al término de la inducción de dos años, los profesores "iniciales" que muestren un desempeño "insuficiente" a juicio de las autoridades educativas serán separados del servicio, sin responsabilidad laboral alguna para el sistema educativo, es decir, simplemente serán despedidos. En tanto, los que alcancen resultados favorables podrán obtener un nombramiento definitivo, lo cual es relativo, ya que también estarán en permanente riesgo de perder su puesto de trabajo conforme a los resultados de las evaluaciones que les serán aplicadas obligatoriamente a lo largo de su trayectoria docente. La creación de la figura de profesor "inicial" significa la absoluta indefensión laboral y la reinserción de la categoría de maestros aprendices de la época de los talleres artesanales y los gremios de la dictadura porfiriana. Además, representa la imposición de nuevos mecanismos de control y disciplina sobre el quehacer educativo de los jóvenes maestros y de contención a sus actividades sindicales, sociales y políticas. Su objetivo de fondo es consolidar un proyecto de limpieza preventiva que elimine gradualmente de la escuela al maestro crítico y participativo. Por su parte, los maestros

en servicio y que actualmente disponen de plaza, también serán sometidos a los mismos esquemas de evaluación que los profesores de nuevo ingreso, pero en este caso con evaluaciones periódicas y obligatorias cada cuatro años, independientemente de su antigüedad. A quienes obtengan resultados considerados insuficientes se les promete que no serán despedidos, pero se estipula que serán separados del aula y la autoridad determinará su readscripción en otras tareas no definidas o se les ofrecerá incorporarse a programas de retiro, es decir, separarse voluntariamente mediante compensaciones económicas. En suma, el Servicio Profesional Docente condiciona la permanencia de los profesores, extingue la base laboral y elimina los derechos esenciales de los trabajadores de la educación (Navarro, 30/06/2013).

Tras la aprobación de las leyes reglamentarias de la reforma, el movimiento magisterial entró en una nueva etapa y la CNTE llamó a la desobediencia magisterial para impedir por la vía de los hechos la aplicación de la reforma y construir desde el aula y la escuela un nuevo proyecto educativo alternativo, elaborado por los propios maestros. Bajo la consigna: "¡No nos han derrotado!", miles de profesores marcharon por las calles de la Ciudad de México, en la manifestación más nutrida de cuantas habían ocurrido en el transcurso de su movimiento, apenas tres días después de la sanción legislativa. Las manifestaciones magisteriales se hicieron presentes en las capitales de veintidós estados del país. Así iniciaron la primera batalla de la nueva etapa de su lucha, reiterando que habrían de continuarla hasta derrotar la reforma y lograr su derogación.

Recentralización del sistema educativo

Una vez aprobada la reforma a nivel constitucional y legal y, pese a la persistencia del rechazo magisterial, en una etapa siguiente las autoridades educativas echaron mano de una variada gama de medidas con el propósito de contener y anular la oposición magisterial.

Con este propósito, el gobierno federal adoptó un conjunto de disposiciones para reconcentrar facultades administrativas, jurídicas y políticas que estaban en manos de los gobiernos y sistemas educativos locales y de ese modo concentrar y centralizar fuerzas para enfrentar directamente al magisterio en resistencia y garantizar por cualesquier vía la total imposición de su reforma educativa; proceso que fue descrito y entendido como una nueva recentralización del Sistema Educativo Nacional, bajo la conducción directa del Poder Ejecutivo Federal y la SEP, que en los hechos condujo a la anulación de los limitados márgenes de gestión de los sistemas educativos locales. Desde mi perspectiva, he planteado que la recentralización del sistema educativo constituyó una expresión más del colonialismo interno que ha pervivido y se ha reforzado dentro de la realidad nacional en ámbitos de la vida social, regional, económica y política y que ahora también tiende a consolidarse dentro de la educación pública, bajo relaciones sociales de dominación de clase, racismo, desigualdad, y exclusión que acompañan al colonialismo y al predominio del poder político de quienes gobiernan, en función de los intereses de las elites empresariales y oligarquías económicas, nacionales y extranjeras que nos han despojado y se han apropiado de nuestro país.

Para apurar la aplicación de la reforma y garantizar su puesta en marcha en todo el país, a principios de 2014, todos los gobernadores fueron convocados por la Secretaría de Educación Pública para firmar un convenio sobre la implementación de la reforma educativa, signado entre el Poder Ejecutivo Federal, representado por el entonces secretario de Educación Emilio Chuayffet y los gobiernos de sus estados. Sumisos y dóciles, todos los gobernadores, independientemente de su origen político, respaldaron el convenio unilateralmente redactado por el gobierno federal. Según se dijo, el acuerdo era para conjuntar esfuerzos y coordinar acciones y cumplir con oportunidad, eficacia y en forma ordenada los objetivos de la reforma.

Con el convenio, aseguró Peña Nieto, la reforma educativa se aplicaría sin excepción en todo el país, puesto que estaba sustentada

en leyes e instituciones y el gobierno disponía de la energía y determinación necesarias para transformar la educación. Por su parte, Chuayffet, anunció que los gobiernos estatales se habían comprometido a tomar las acciones correspondientes para poner en práctica las nuevas disposiciones de las leyes en materia educativa y avanzar en la reforma, "pese a los pusilánimes y la oposición de los dogmáticos de siempre" (Navarro, 22/01/2014).

Desde este esquema de imposición-aceptación, se emplazó a los gobiernos estatales a "armonizar" sus respectivas leyes educativas locales, pero reconociendo y preservando siempre la "supremacía" de la Constitución y las leyes federales, es decir, reformarlas y ajustarlas a tono con los dictados de la reforma educativa, sin salirse del guion preestablecido. De manera casi inmediata se produjo una oleada de reformas legislativas en la mayoría de las entidades del país y sus leyes educativas fueron ajustadas y "armonizadas" con el nuevo texto constitucional y las disposiciones de la reforma. Pese a las movilizaciones y al rechazo magisterial que se hizo patente en gran número de estados de la república, los congresos locales, en forma servil, simplemente copiaron y transcribieron el texto constitucional, sin escuchar, ni atender las propuestas que en diversas entidades plantearon los maestros en torno a la modificación de las leyes de educación de sus respectivas entidades.

A través de ese convenio se comprometió y obligó a los gobernadores a acatar puntualmente las disposiciones de la reforma y aprestarse a cumplir con los nuevos lineamientos que habrían de diseñarse para concretarla, en especial, en relación con los procesos de evaluación y el Servicio Profesional Docente. Implícitamente se les convocó desde entonces a contener y desmontar la oposición magisterial en sus respectivas entidades y a no tolerar lo que caracterizaban como "transgresiones" de los maestros.

Conforme a esta misma pauta de control y recentralización, la SEP determinó retomar el manejo directo de la nómina salarial de todo el magisterio nacional, con el manifiesto propósito de retener los salarios y sancionar directamente a los maestros que por su

participación en las movilizaciones magisteriales se ausentaran de sus centros de trabajo. La "federalización" de la nómina magisterial, además de representar una amenaza administrativa y laboral para los docentes, eliminó la participación de los gobiernos estatales en el pago de los salarios de los maestros de sus entidades, provocando retrasos, retenciones, y alteraciones en los pagos de los salarios de decenas de miles de docentes, sin que mediara sanción laboral alguna, en gran número de casos.

Como medida complementaria, la SEP le impuso a la cúpula del SNTE que, en adelante la negociación salarial de todo el magisterio del país se realizaría exclusivamente entre la SEP y la dirigencia nacional del sindicato, lo cual significó excluir a las direcciones de las secciones sindicales en la negociación de los salarios y prestaciones de los trabajadores de la educación de sus respectivas representaciones. Esta imposición aceptada servilmente por la degradada dirigencia nacional del SNTE no sólo representó un acto más de traición al magisterio, sino también un hecho sumamente lesivo para la organización gremial, ya que a través de esta medida se propuso nulificar la representatividad de las secciones sindicales y reducir su potencial político y organizativo a meras instancias de gestión, dependientes del control central del SNTE; con especial dedicatoria para aquellas secciones en las que los contingentes magisteriales han resquebrajado el control político del SNTE.

Igualmente, en el transcurso del 2014, bajo el supuesto de obtener un mayor "consenso social y magisterial" sobre la cuestionada reforma educativa, la SEP convocó tardíamente a una serie de foros sobre la *Consulta Nacional para la Revisión del Nuevo Modelo Educativo,* para "debatir" con los maestros el nuevo proyecto, no obstante que durante más de un año habían ignorado las voces del magisterio opositor y desechado todas sus propuestas alternativas a la reforma; así como a la multitudinaria movilización y protesta de decenas de miles de profesores en todo el país, la cual simplemente fue descalificada, calumniada y perseguida. A la consulta se invitó a participar a todos los involucrados en la educación básica, normal

y media superior: maestros, alumnos, padres de familia, legisladores, autoridades educativas, investigadores, organizaciones civiles y a los interesados en aportar propuestas. Según la convocatoria serían espacios para la realización de una "amplia consulta" sobre la revisión de planes, programas, métodos y materiales educativos, la cual se desarrolló entre febrero y junio de 2014, en 18 foros regionales y tres nacionales. Para "orientar" el trabajo de estos eventos, la SEP emitió "documentos base" sobre la educación básica, normal y media superior con temáticas y cuestiones a consultar e invitó a un grupo de académicos e investigadores para dictar conferencias y coordinar la elaboración de las relatorías y conclusiones de los foros. Por su parte, a los asistentes "consultados" sólo se les permitió presentar propuestas de una extensión máxima de cinco cuartillas y cuyas intervenciones no podían exceder de cinco minutos.

Sin embargo, debe precisarse que no existió absolutamente ningún compromiso por parte de las autoridades educativas para que las propuestas presentadas fueran vinculatorias o efectivamente consideradas en la formulación del nuevo modelo educativo. Lo único a lo que se comprometió la SEP fue a que las conclusiones de los encuentros regionales serían "leídas" en los foros nacionales, pero no más. Incluso a los eventos nacionales solamente tuvieron acceso los invitados seleccionados por el secretario de Educación Pública. Era previsible que en los foros se recabaran algunas propuestas, pero de ahí no pasarían. Para luego argumentar que el nuevo "modelito" fue construido a partir de una consulta que obtuvo el más amplio consenso educativo. La consulta, en realidad constituyó un acto más de simulación de los autores de la reforma educativa. Los resultados de los foros no se divulgaron ampliamente y no existieron evidencias públicas sobre las cuestiones recuperadas. Sin embargo, a más de tres años de sancionada la reforma, hasta ahora no han aparecido los nuevos planes, programas, orientaciones pedagógicas, libros y materiales educativos del nuevo modelo educativo. Todo lo cual ratifica y ha demostrado que lo que menos importaba en la reforma eran las formulaciones pedagógico-educativas,

así como la transformación de planes, y programas, libros y materiales educativos para avanzar en el mejoramiento de la enseñanza y la supuesta "calidad educativa".

En forma reiterada se ha anunciado la próxima presentación del "nuevo modelo", pero hasta ahora sigue siendo otro proyecto fallido de la reforma educativa. En todo caso, de ser elaborado, seguramente se hará con la sola participación de la SEP y sus expertos y, como ha ocurrido con otros cambios curriculares precedentes, los maestros conocerán los planes y programas cuando las autoridades educativas determinen su divulgación y los plazos para su operación en las escuelas. En suma, "un nuevo modelo educativo" en el que otra vez estarán ausentes las aportaciones, conocimientos, saberes y experiencias del magisterio (Navarro, 21/02/2014).

Intensificación de la ofensiva estatal

Tanto la SEP como el INEE perfilaron el 2015 como un año crucial en la batalla en contra del magisterio opositor a la reforma, puesto que pondrían en operación los instrumentos de coerción y sanción que bajo nuevas reglas definirían el ingreso, la permanencia y el futuro laboral de los docentes. Se habían propuesto generalizar la aplicación de las evaluaciones contempladas en sus programas que incluían igualmente alumnos y maestros. De acuerdo con el *Programa de Mediano Plazo* del INEE, divulgado por el instituto, se informó que para el ciclo escolar de 2015 había programado la aplicación de 19 evaluaciones y se anunció que entre 2015 y 2020 se tenía proyectado realizar cerca de 200 evaluaciones dentro del sistema de educación básica y media superior: 31 en 2016; 38 para 2017 y 2018, respectivamente y, 33 anualmente en 2019 y 2020. En este alud de evaluaciones el INEE se asumió como instancia productora de mediciones destinadas a controlar, vigilar y sancionar especialmente al magisterio, más parecida en su funcionamiento a una empresa maquiladora de exámenes que a una institución

dedicada a una verdadera evaluación de la educación. En ningún sistema educativo de América Latina existen o se ha proyectado el cúmulo de "seudoevaluaciones" como el generado por esta reforma educativa. La enfermiza compulsión evaluatoria del INEE y la SEP, ratifica lo que se ha caracterizado como la "locura de la evaluación" dentro de nuestro sistema educativo.

El magisterio democrático estuvo plenamente consciente de la ofensiva que se avecinaba. Las acciones punitivas y el despojo laboral inscritos en la reforma intentarían concretarse y hacerse efectivos a través del nuevo esquema de evaluaciones que se preparaba; desde un principio entendieron y supieron que esos eran sus verdaderos propósitos y no el de la evaluación de la supuesta calidad educativa y la valoración real sobre su desempeño como docentes. Ante este previsible ataque, el magisterio agrupado en la CNTE retomó e intensificó desde inicios de ese año sus acciones y movilizaciones por la abrogación de la reforma y en contra de la imposición del tipo de evaluaciones destinadas a descalificar y golpear al magisterio.

Todos estos agravios al magisterio derivados de la reforma educativa, revitalizaron la protesta de los docentes que se incendió por todo el territorio nacional. Las movilizaciones de miles de maestros fueron la respuesta al clima persecutorio y de hostigamiento político y mediático desatado en su contra, en el contexto de la aplicación de las evaluaciones a través de las que se les pretendía sancionar y despojar de su profesión docente. Desde los primeros meses de ese año el conflicto magisterial se precipitó con vigor en las entidades donde se concentran los principales destacamentos de la CNTE.

En el estado de Guerrero, el magisterio había permanecido en pie de lucha no sólo por sus demandas educativas y laborales, sino también por haberse comprometido con la incansable y dolorosa jornada de lucha desplegada por los familiares y compañeros de los estudiantes normalistas rurales de Ayotzinapa, que reclamaban y aún siguen reclamando justicia ante los crímenes cometidos en Iguala y el retorno con vida de los jóvenes desaparecidos durante

la masacre ocurrida hace ya cerca de dos años. El enfrentamiento del magisterio guerrerense con los gobernantes cómplices de los grupos delincuenciales había sido permanente y su movilización fue determinante para la caída del gobierno local perredista, implicado en los sucesos de Iguala. Las acciones represivas del gobierno guerrerense dejaron como secuela la muerte de dos profesores: Antonio Vivar Díaz y Claudio Castillo, en movilizaciones de Tlapa y Acapulco, respectivamente. Al calor de la lucha en contra de los crímenes de maestros y normalistas rurales, y ante la ausencia de respuesta de justicia del poder público, justamente los padres de familia y los maestros de Guerrero lanzaron la consigna del boicot a las elecciones de ese año y dar la espalda a los partidos y al sistema político-electoral corrupto que impera en esa entidad sureña. Consigna política que también sería asumida por otros contingentes de la CNTE. De este modo, la lucha magisterial trascendió nacionalmente del ámbito educativo al cuestionamiento del sistema político electoral en su conjunto. Las acciones magisteriales de boicot a las elecciones que tuvieron mayor fuerza y trascendencia durante la jornada electoral fueron las registradas en los estados de Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Michoacán, entre otros.

El clima de tensión e inconformidad provocado entre el magisterio por las evaluaciones que pretendían aplicarse a los docentes además fue alimentado , en gran medida, por las reiteradas descalificaciones externadas por el INEE hacia los maestros; justo cuando se aproximaba el periodo de aplicación de las evaluaciones sobre el desempeño docente que determinarían la permanencia laboral de los profesores, el Instituto divulgó un conjunto de formulaciones carentes de sustento que descalificaban en forma ligera la formación y capacitación profesional de los maestros. Con base en la utilización de informaciones sesgadas y manipuladas, presentó una visión deforme sobre el trabajo magisterial y afirmó que gran número de maestros en servicio no disponía de una formación aceptable, debido a sus "carencias sociales y culturales", por lo que pronosticó que de acuerdo con los nuevos estándares de profesionalización del

magisterio, muy posiblemente no obtendrían resultados idóneos para seguir desempeñándose como docentes, a la vez que elaboró una compleja y abigarrada relación de perfiles, indicadores y parámetros ajenos a la práctica y formación de los docentes en servicio, a partir de los cuales se elaboraron los exámenes y evaluaciones sobre su ingreso y permanencia. Así, con estos pronósticos y modelos de evaluación, el magisterio en resistencia entendió con claridad cuáles eran los propósitos y previsibles resultados de tales evaluaciones, lo cual explica su insistencia en rechazar y oponerse a éstas. Ante ese panorama la CNTE llamó a sus contingentes y al magisterio en su conjunto a exigir su cancelación y a no participar en dichas evaluaciones e, incluso, a evitar que se llevaran a cabo.

El propio INEE se encargó de develar los verdaderos propósitos de sus proyectadas evaluaciones y su carácter persecutorio en contra de los docentes. En fechas previas a las evaluaciones de los profesores, el INEE publicó un estudio denominado *Los docentes en México. Informe 2015*, elaborado por "especialistas" al servicio del Instituto, en el que arribaron a "trascendentales" conclusiones sobre los maestros (INEE, 2015). Casi en tono eufórico pronosticaron en dicho documento que dentro de una década no se contaría con suficientes maestros para las escuelas públicas de enseñanza básica, como resultado de la extinción laboral de decenas de miles de maestros que habrían de jubilarse o pensionarse luego de cubrir la trayectoria de su vida docente, así como por el declive en el egreso de las normales públicas, los cuales en gran proporción ya no resultarían "idóneos" en los concursos de oposición para ingresar al trabajo magisterial. Asimismo, se argumentó que la baja en la matrícula de las normales era resultado de la pérdida de "atractivo" de la profesión magisterial.

La docta señora Silvia Schemelkes –presidenta del INEE y exintegrante de Mexicanos Primero– repitió estas sabias proyecciones en la presentación de ese texto. Pero sus expertos manipularon cifras para llegar a la conclusión de "que no se ocupaban todos los lugares disponibles en la oferta para el ingreso a las normales públicas".

Pero quienes hemos seguido la evolución del ingreso al normalísimo, les podemos aclarar que no se trata de un problema de "atractivo", sino que esto se explica a partir del número de estudiantes que son excluidos a través de los exámenes de selección, y que sólo logran ingresar cerca de 70% de los aspirantes que presentan dichos exámenes; así como por la sistemática disminución del volumen de la matrícula en las normales públicas, especialmente del normalismo rural. El INEE, de acuerdo con sus prospectivas sobre la evolución de la matricula normalista y la demografía del universo docente, implícitamente consideró que se mantendría una tendencia decreciente y por tanto, pronosticó que las normales ya no serían las instituciones en las que se formarían los maestros para la educación pública y que el origen normalista de los maestros sería cada vez menor en las próximas décadas. Ante lo cual propuso que era necesario la búsqueda de otras alternativas para cubrir en el futuro las plazas vacantes y que la formación docente tendría que buscarse en otras opciones de educación superior, privadas y públicas, "para atraer una matrícula considerablemente mayor y mejor calificada". El proyecto para despoblar la escuela pública de los profesores normalistas resistentes a los embates en contra de la educación pública es un componente esencial de la reforma educativa. Es muy posible que los expertos del INEE hayan estudiado las obras pedagógicas de Elba Esther Gordillo, puesto que llegaron a las mismas conclusiones y coincidieron en su visión sobre los profesores y estudiantes normalistas y las normales públicas (Navarro, 15/04/2015).

Pese a todo ello, la protesta magisterial se fortaleció y se acrecentó en todo el país y nuevos contingentes de profesores se sumaron a las acciones convocadas por la CNTE, al comprender con mayor claridad que lo que efectivamente estaba en riesgo era su propio futuro como trabajadores docentes y su profesión magisterial. Para entonces, entre segmentos magisteriales principalmente de filiación "institucional", se había generado un clima de temor e incertidumbre ante la posibilidad de que tras largos años de servicio pudiesen perder su plaza de trabajo con las evaluaciones, lo cual indujo a

cientos de profesores a optar por su jubilación. Sin embargo, en forma inesperada surgieron protestas, marchas y paros de maestros en regiones y entidades donde hasta entonces no se habían manifestado masiva y públicamente en oposición a la reforma.

En varias entidades los maestros de la CNTE, además de exigir la cancelación de las evaluaciones, impidieron su aplicación y entraron en paro de actividades a partir del primero de junio de 2015. En ese entorno de acciones y movilizaciones magisteriales y el boicot a las elecciones, la SEP y el INEE se vieron obligados a posponer las evaluaciones de los docentes, aduciendo problemas de orden técnico para no reconocer la presión ejercida por el movimiento magisterial. Suspensión que desató la histeria generalizada de los organismos privados adversos a los maestros que, otra vez al unísono, demandaron no posponer las evaluaciones y castigar y reprimir a los "transgresores y criminales", como regularmente denominan a los docentes los de Mexicanos Primero y otros como ellos.

En respuesta a la movilización del magisterio, en el mes de julio se convocó a la reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), presidida por Emilio Chuayffet, en la que se acordó integrar un frente común para aglutinar los tres órdenes de gobierno, autoridades educativas de los estados, la "sociedad en su conjunto", maestros y padres de familia para garantizar la realización de las evaluaciones y comprometerse en la aplicación de las sanciones correspondientes a los profesores que incumplieran con las normas aprobadas.

Apenas unos días después de la formación del "frente", la SEP celebró un convenio de colaboración con la Confederación Patronal de la República Mexicana, donde el secretario de Educación se congratuló de que la Coparmex hubiera "sumado esfuerzos con el gobierno federal para llevar a cabo la reforma", y de este modo, "seguir estimulando que los alumnos de las escuelas públicas estén mejor preparados". Así, Chuayffet otorgó a la Coparmex el estatus de "institución corresponsable" de la calidad educativa dentro de la educación pública. Por su parte, contribuyendo igualmente a la

descalificación de la lucha magisterial, la Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó rechazar los amparos interpuestos por diversos contingentes del magisterio en contra de la reforma y su esquema de evaluaciones. Siguiendo la jornada de promoción del frente, en el marco de otro convenio celebrado entre la SEP y la Secretaría de la Defensa Nacional (Sedena), el general Salvador Cienfuegos manifestó el respaldo del ejército federal a la reforma educativa, precisamente al mismo tiempo que las multitudinarias movilizaciones magisteriales cuestionaban la reforma y sus evaluaciones. El militar señaló que constituía "la primera y más importante de todas las reformas emprendidas por el gobierno y por ello el ejército la apoya". Además, en el convenio se anunció que siguiendo instrucciones presidenciales, la Sedena emprendería la creación de escuelas de educación media superior militarizadas en todas las entidades del país. La juramentación del militar a la reforma en cierto modo anunciaba la disposición del ejército para apoyar las acciones que fueran necesarias para concretarla. Anteponiendo sus "preocupaciones educativas", el general Cienfuegos debió ser obligado a cumplir, en primer término, con pendientes graves y urgentes de la secretaría a su cargo, como proporcionar y aclarar plenamente las informaciones solicitadas por familiares e instancias de derechos humanos sobre la participación del ejército en las masacres de Iguala y Tlatlaya, y otras más, pero ello no ocurrió. Con esta misma disposición, la Secretaría de Marina (Semar) también se sumó y externó su disposición a apoyar las acciones en favor de la reforma.

Ante la persistencia del movimiento de protesta de los maestros, el gobierno federal determinó no entablar ningún diálogo o negociación con representantes de la CNTE, en tanto mantuvieran el paro y las movilizaciones en el país. Condicionamiento que por supuesto fue rechazado por la Coordinadora. Esta postura gubernamental debió ser entendida como el preámbulo y preparación del golpe que se aprestaban a asestar al magisterio de Oaxaca (Navarro, 15/07/2015).

En forma intempestiva, en los primeros días de agosto el gobernador de ese estado en compañía del Secretario de Educación Pública anunciaron la "transformación" del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), surgido en 1992 bajo el proceso de descentralización educativa, que se instituyó con la firma del Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), pactado entre Carlos Salinas, la entonces dirigente del SNTE y los gobernadores de las entidades federativas, incluida Oaxaca. Pero la unilateral derogación del decreto que le dio origen, significó la extinción de la normatividad laboral y profesional bajo la que se regían los trabajadores de la educación de la entidad. Al mismo tiempo que ilegalmente se intervinieron y congelaron las finanzas de la sección sindical. La argumentación de ambas autoridades para justificar la medida adoptada consistió en afirmar que la Sección 22 prácticamente había cooptado la estructura del IEEPO y por tanto, había que liberarla del control del gremio magisterial; todo lo cual era una afirmación falsa y tendenciosa. En el IEEPO, por supuesto participaban maestros propuestos por la base magisterial, conforme a las normas que regían al Instituto, pero su dirección y conducción estuvo en manos de las autoridades designadas por el gobierno estatal. Provocador, el secretario Chuayffet aseguró que con estas medidas la SEP y el gobierno local recuperaban la dirección del sistema educativo estatal y se liberaba al magisterio de Oaxaca del control corporativo y de las arbitrariedades impuestas por la sección sindical. El "libertador" de la educación y de los maestros de Oaxaca, arribó en compañía de numerosas "huestes educativas", integradas por miles de efectivos del ejército y la policía federal que tomaron bajo su control las instalaciones del IEEPO y otras oficinas públicas, armados con "materiales educativos" propios de su oficio, las fuerzas de seguridad federal, además hicieron patente su presencia en la capital de la entidad, con sobrevuelos de helicópteros de sus corporaciones. Como parte de la ofensiva antimagisterial también se anunció que se interpondrían denuncias penales en contra de dirigentes magisteriales de la Sección 22, por presuntos actos

delictivos cometidos durante las movilizaciones magisteriales y se libraron más de 35 órdenes de aprehensión en contra de representantes del magisterio de Oaxaca.

De este modo, la acción gubernamental para acallar la protesta magisterial e imponer la reforma, adoptó el recurso de la utilización de las fuerzas armadas y seguridad pública, además de la acción judicial en contra de sus representantes. Oaxaca podía representar, lo señalamos entonces, el aviso del inicio de una nueva estrategia que luego se intentaría generalizar en contra de los maestros de la disidencia magisterial en el resto del país; acontecimientos posteriores lo confirmarían. El Estado mexicano desplazaba el movimiento de los docentes del ámbito educativo para transformarlo en conflicto político y de seguridad pública, con claros tintes de persecución magisterial.

El rechazo magisterial ante las acciones de los gobiernos estatal y federal, se hizo patente a través de multitudinarias manifestaciones en la ciudad de Oaxaca, en las que participaron miles de maestros acompañados de integrantes de organizaciones sociales, habitantes de pueblos y comunidades y padres de familia. La agresión perpetrada no los paralizó ni estacionó en el temor. Al mismo tiempo, el magisterio agrupado en la CNTE emprendió nacionalmente jornadas de movilización en sus entidades en respaldo a la lucha que libraban sus compañeros de Oaxaca. Sabían muy bien que la embestida lanzada por el gobierno de Peña Nieto a los maestros oaxaqueños comprendía a todo el magisterio disidente y resistente.

En Oaxaca, decenas de escuelas fueron ocupadas por elementos de la gendarmería y la policía federal para realizar "trabajos de limpieza, pintura y mantenimiento de sus edificios". De pronto y coincidentemente, el gobierno federal se enteró del deterioro, precariedad y lamentables condiciones en las que han subsistido esas escuelas públicas y puso en marcha las Jornadas de Dignificación de Escuelas. Esta loable y oportuna atención, no fue sino la coartada para que la policía mantuviera resguardados los centros escolares e impedir que sus maestros las retomaran. Adicionalmente, el

gobernador Gabino Cué pidió al gobierno federal que la seguridad pública de la entidad fuera asumida por el ejército y fuerzas de seguridad federal. El riesgo ya latente, más la presencia militar, tornó todavía más riesgoso el ambiente social y magisterial de Oaxaca (Hernández, 18/08/2015). Inundada la entidad de soldados y miembros de la policía federal, la posibilidad de eventuales actos de agresión y represión no eran descartables en la generación de graves conflictos de consecuencias incalculables. La lucha contra el magisterio y la imposición de la reforma devino en la militarización del estado de Oaxaca. En meses posteriores, la masacre de Nochixtlán patentaría los resultados de esta estrategia de represión.

El recambio: más amenazas y persecución

Justamente a mitad del sexenio y en medio de la conflictiva agudizada por los sucesos de Oaxaca, a consecuencia del asalto y reconversión del IEEPO, más los procesos judiciales interpuestos en contra de dirigentes magisteriales, se produjo la salida de Chuayffet al frente de la SEP y su lugar fue ocupado por otro amigo cercano y colaborador de Peña Nieto, pero ajeno, distante y sin conocimientos consistentes sobre las cuestiones educativas, como se evidenciaría y demostraría más adelante a través de su desempeño.

Con el recambio de autoridad educativa, empeoró la relación con los docentes de la disidencia magisterial, ya de por si deteriorada tras los acontecimientos de Oaxaca y el asalto al IEEPO y los procesos judiciales en contra de representantes magisteriales de esa entidad. El nuevo secretario de inmediato se asumió en "cruzado antimagisterial", cuyos santos objetivos de guerra eran la derrota de la movilización magisterial y la plena imposición de la reforma, respaldado en la cercanía y apoyo del poder presidencial.

El aspirante a vencedor del magisterio inauguró un sistemático discurso de denostación y calumnias en contra de los maestros y el movimiento opositor a la reforma; difundido cotidianamente

a través de una intensa campaña mediática que, de paso, utilizó también para proyectar sus calenturientas aspiraciones en torno a la sucesión presidencial dentro del grupo gobernante. En la historia de la educación mexicana no había existido el antecedente de un ministro de Educación que hubiese agraviado y declarado una guerra a los profesores de nuestro país, como ocurrió con el señor Aurelio Nuño. Con su proverbial arrogancia, afirmó una y otra vez que la reforma y las evaluaciones a los docentes se aplicarían en todo el país, pese a la oposición de los maestros inconformes y no habría transacción alguna en la aplicación de las leyes que la sustentaban. Asimismo, repetidamente pontificó que las causas del movimiento magisterial respondían en esencia a la pérdida de privilegios, el control sobre la venta de plazas y el manejo de recursos económicos de los que habían sido despojados los dirigentes de la CNTE con la aplicación de la reforma. En el clímax de su vulgarizada explicación sobre la resistencia magisterial, llegó a plantear que se constituía en una lucha que pretendía retornar al pasado para reconstruir el viejo sistema corporativo que había privado en el sistema educativo. Seguramente para el ilustre secretario educativo, ahora el SNTE era sinónimo de democracia magisterial y, los abyectos herederos de la profesora Gordillo habían desmontado el arcaico corporativismo y encarnaban la nueva era de honestidad y democracia dentro de esa pestilente e inútil organización sindical.

Las descalificaciones y excesos peyorativos del secretario en contra del magisterio fueron adquiriendo el mismo tono y el lenguaje condenatorio utilizado sistemáticamente por Claudio X. González de Mexicanos Primero. Desde el inicio de su gestión, Nuño se negó terminantemente a escuchar y dialogar con los maestros opositores a la reforma, y advirtió que la condición para un posible diálogo consistía en la previa aceptación y reconocimiento de la reforma, es decir, aceptaba dialogar con la CNTE siempre y cuando ésta se presentara arrodillada y hubiese abdicado de las razones y causas centrales que habían determinado la movilización magisterial sostenida por los maestros de la CNTE.

En realidad, no existió el menor interés en dialogar o cuando menos escuchar los argumentos de decenas de miles de docentes sobre la inviabilidad de la reforma y sus nocivos efectos sobre el magisterio, los alumnos, la escuela, y la educación pública. En lugar de encuentro y diálogo, la estrategia adoptada hacia el movimiento magisterial consistió en la profundización de la ofensiva hacia los docentes, a través de distintas formas de persecución laboral y judicial, retención salarial, fabricación de supuestos actos delictivos, encarcelamientos y represión a movilizaciones de docentes.

De ahí que la aplicación de la evaluación sobre el desempeño docente fuese concebida y utilizada como el gran instrumento para ablandar y desalentar la ola de protestas magisteriales, ya que por su obligatoriedad, suponían que los maestros serían sometidos a los dictados de la reforma por su vinculación con la permanencia laboral. Así, la SEP y el INEE se aprestaron a instrumentar la guerra de la evaluación en contra del magisterio, calculando que con el temor a las sanciones y la consiguiente mansedumbre ante la evaluación central de la reforma, ésta transitaría exitosa. Sus cálculos y pronósticos resultaron fallidos y devinieron en un desastre.

A principios de octubre, miles de profesores empezaron a ser notificados que deberían inscribirse para presentar la evaluación sobre el desempeño docente que se pretendía aplicar en todo el país durante el mes de noviembre, sin embargo, y pese a las amenazas de despido a quienes no se prestaran a la evaluación, el movimiento magisterial no optó por el repliegue, sino por un contraataque masivo a través de variadas acciones: en primer término, se convocó a los docentes a no presentarse a la evaluación, ni registrar las evidencias solicitadas por el INEE para iniciar el proceso de inscripción al examen; igualmente, la CNTE llamó al magisterio a boicotear la celebración de la evaluación en sus respectivas regiones y entidades. Las primeras movilizaciones bajo las pautas planteadas por la CNTE ocurrieron en forma masiva en Chiapas y Oaxaca donde se aplicaron de inmediato descuentos salariales a los profesores participantes en las acciones en contra de la reforma y la evaluación.

La extensión de la protesta pronto se extendió a otras entidades y el 12 de octubre de 2015 se convocó a un paro nacional de un día y una marcha magisterial en la capital del país para demandar la abolición de las reformas al Artículo Tercero y en apoyo a los padres y normalistas de Ayotzinapa. Intentando desalentar y chantajear a los maestros, la SEP y el SNTE, coincidentemente, ofrecieron préstamos y créditos para vivienda a quienes participaran en la evaluación y aumento salarial a los que obtuvieran buenos resultados. La compra magisterial no tuvo mercado, ni clientes. Al mismo tiempo, el secretario Nuño exhortaba al magisterio a "liberarse y entender que la reforma educativa es en su beneficio y no dejarse engañar para acudir a las movilizaciones" (Poy, 12/10/2015). Sin embargo, al paro magisterial se sumaron profesores en 12 estados del país.

No obstante esas circunstancias y la disposición de los maestros del movimiento magisterial para dialogar con la autoridad educativa en busca de posible atención a sus demandas, la respuesta del titular de la SEP fue todavía más tajante en su negativa y añadió más agravios a los docentes, al afirmar que no dialogaría "con maestros que violen la Ley y atenten en contra del derecho a una educación de calidad de los alumnos" (Poy, 12/10/2015). La verdadera respuesta del titular de la SEP al diálogo propuesto fue al anuncio de descuentos al salario para más de 85,000 maestros que se unieron a las movilizaciones y al paro magisterial (Aboites, 15/10/2015).

Al mismo tiempo que se preparaba la ofensiva evaluadora en contra de los docentes, el titular de la SEP anunciaba y ofrecía cuantiosos recursos económicos para la rehabilitación de escuelas de educación básica y una derrama financiera entre los rectores de las universidades que se sumaran a la implementación de la reforma educativa. De este modo se anunciaba el inicio del programa de Escuelas al Cien (certificadas de infraestructura escolar nacional), que en una primera etapa rehabilitaría 33,000 planteles, con financiamiento de bonos de deuda, emitidos a través de la Bolsa Mexicana de Valores (con un valor de 50,000 millones de pesos). Es decir, negocio y ganancias para los consorcios e inversionistas privados

que adquirieran los bonos educativos y las empresas constructoras a las que les otorguen los contratos para la rehabilitación: en suma, un campo más de privatización de la escuela pública. En tanto a los rectores de las universidades públicas y privadas les prometió que también alcanzarían recursos provenientes de los bonos de la deuda y les expuso que "el país requiere su apoyo para formar maestros y pedagogos para educar mejor a los mexicanos… Con una educación superior de mayor calidad, con mayor cobertura y mejor vinculada al mercado laboral podremos construir un país más libre, más justo y más próspero" (Miguel, 7/10/2015). Mediante esta zanahoria se empezaron a cocinar y amarrar acuerdos con las universidades que se concretarían en el "nuevo modelo educativo" que se haría público más adelante.

La aplicación en todo el país de la evaluación docente se programó finalmente para el 14 y 15 de noviembre de 2015, a la que fueron convocados sólo 150,000 profesores y además se determinó posponer su aplicación en aquellas entidades donde se habían generado intensas movilizaciones y acciones de rechazo del magisterio disidente: Oaxaca, Guerrero, Chiapas Michoacán, Veracruz, Nuevo León y Querétaro. Las autoridades educativas suponían que en el resto de los estados no habría gran oposición y la evaluación podría cursar con relativa tranquilidad, para después concentrar toda su maquinaria operativa, incluyendo privilegiadamente fuerzas policiacas y militares con objeto de forzar su aplicación en los estados en los que se había diferido, echando mano de todos los recursos disponibles para doblegar la resistencia magisterial. Sin embargo, sus cálculos se sustentaron en una apreciación errónea y todo el proceso de evaluación desde sus etapas iniciales resultó desastroso, a consecuencia del farragoso y burocrático trámite para inscribirse y acceder a la evaluación, el absurdo diseño de los contenidos y conocimientos a evaluar, los fallidos mecanismos y deficiencias técnicas en la aplicación de la evaluación, la insuficiencia de equipos y materiales para llevarla a cabo y el desorden organizativo e inadecuada infraestructura de los espacios destinados para la evaluación.

Todas estas cuestiones fueron responsabilidad de las autoridades educativas y del INEE, la instancia superior y más experta dentro del escabroso y tenebroso universo de la evaluación educativa a la mexicana.

La prometida evaluación contextualizada, plural y diversa no existió y el INEE con todo y su "autonomía", enorme estructura administrativa de gestión y presupuesto y su ejército de supremos expertos de la evaluación, sólo fue capaz de "elaborar" un examen estandarizado que constituyó el núcleo real de toda la evaluación sobre el desempeño docente y que según informes y filtraciones periodísticas, en realidad fue elaborado y aplicado por personal del Centro Nacional para la Educación Superior (Ceneval). Los profesores que por voluntad propia o por temor a las consecuencias laborales sobre su permanencia acudieron al examen, debieron cumplir con los requisitos de las cuatro fases de la evaluación docente: en primer término, un informe sobre el cumplimiento de sus actividades en la escuela, aprobado por el director del plantel; en una segunda fase, subir a una plataforma digital "evidencias sobre su desempeño"; en la tercera, presentación en computadora del examen único estandarizado y de opción múltiple (respuestas mediante llenado de "bolitas") y, en la última, elaboración de un "modelo de planeación pedagógica, durante la sesión del examen.

Ante la inminencia de la aplicación de la evaluación docente, los maestros de la CNTE resolvieron emprender la Jornada Nacional de Lucha en contra de la Evaluación Punitiva, consistente en movilizaciones y marchas simultáneas en todo el país, bloqueo de sedes de la evaluación y acciones para boicotear la celebración del examen (CNTE, 26/10/2015). La guerra en contra de y por la evaluación de la CNTE y la SEP, respectivamente, entraba en su etapa más conflictiva y de mayor enfrentamiento. La ofensiva de la SEP se inició y materializó con el encarcelamiento de cuatro dirigentes magisteriales de Oaxaca, acusados de delitos fabricados como "robo calificado con violencia"; detenciones de profesores en Michoacán y encarcelamiento de 80 normalistas (hombres y mujeres)

de esa misma entidad, más el arribo de miles de policías federales en varios estados en días previos a la fecha del examen.

No obstante la presión y sobornos ofrecidos por la SEP, la inscripción a la evaluación docente no obtuvo los resultados esperados, por lo que debió ampliarse el plazo de inscripción. El examen, finalmente, se llevó a cabo en 28 entidades donde gran número de profesores convocados no acudieron y en la mayoría de ellas se organizaron operativos de seguridad con policías estatales y federales que agredieron marchas y protestas en contra de la reforma educativa y para contener el boicot en las sedes de la evaluación. En varios lugares, grupos de profesores que fueron presionados o pretendían participar en el examen fueron trasladados en aviones y helicópteros de la policía federal hacia los lugares de la evaluación. Ese fin de semana sometieron a un estado de excepción a múltiples territorios del país, como consecuencia del cerco policiaco y su militarización para la imposición de la evaluación. Una experiencia inédita, nunca antes enfrentada a lo largo de la historia de las reformas educativas: policías y organismos de seguridad convertidos en garantes de la evaluación a los maestros.

Como se ha señalado, la evaluación estuvo plagada de fallas y desaciertos, pues organizada al vapor y en forma desordenada, no se contó con los supuestos evaluadores ni tutores certificados y gran parte del contenido del examen se centró en la memorización de leyes y disposiciones normativas de la reforma y no sobre las habilidades y capacidades didácticas de los docentes. Asimismo, muchos reactivos fueron planteados en forma confusa, con faltas ortográficas e insuficientes y deficientes equipos de cómputo. Pero todavía más aberrante e indignante fue que los policías permanecieran dentro de las sedes donde se aplicó el examen. Podemos afirmar que en más de un sentido constituyó una farsa de evaluación.

La aplicación del examen en las entidades en las que se había diferido, se programó para llevarse a cabo en fechas distintas y escalonadas durante los meses de noviembre y diciembre de 2015; en Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero, no obstante que los

maestros de la CNTE habían refrendado su determinación de no participar en el examen y movilizarse en contra de su aplicación. Por ende, se avecinaban confrontaciones y movilizaciones mayores a las ocurridas en otras entidades. Los preparativos militares y policiacos para contener al magisterio, implicaron la movilización de muchos más militares, gendarmes y policías federales a esas entidades. Aun cuando en forma minoritaria, los maestros que ante la amenaza de despido decidieron evaluarse fueron "acuartelados" previamente al examen en hoteles pagados por los gobiernos estatales y funcionarios educativos locales. Y con la implícita anuencia de la SEP y el INEE se rellenaron sedes del examen con maestros acarreados pero no convocados para dar la impresión de una respuesta favorable al examen y aparentar que las consignas de la CNTE habían sido rechazadas y derrotadas. Sin embargo, profesores que en principio por propia voluntad habían resuelto presentar la evaluación, ante el trato indigno y el hartazgo de las formas de evaluarlos, terminaron rebelándose y se sumaron al boicot y las movilizaciones en contra de la evaluación. En entidades como Oaxaca y Guerrero los contingentes de las fuerzas federales desplazadas fueron superiores a los seis mil efectivos, que se conjuntaron con los cuerpos policiacos estatales. En el marco de las movilizaciones adversas a la aplicación de la evaluación docente se produjeron enfrentamientos, agresiones y actos de represión al magisterio, así como detenciones de maestros y estudiantes normalistas participantes. En Chiapas, durante una de las movilizaciones murió el joven profesor Daniel Gemayel Ruiz, egresado de la normal rural de Mactumatzá, que fue embestido por un camión de la policía; además decenas de maestros fueron encarcelados.

De acuerdo con datos de la SEP, la evaluación docente dejó tras de sí una estela de más de tres mil docentes cesados que no se presentaron al examen y otros miles más despedidos por inasistencias debido a su participación en protestas, movilizaciones y paros magisteriales. Para un gran número de profesores, más que certezas sobre el efecto benéfico de la evaluación, generó incertidumbres sobre su pretendida utilidad para valorar su formación profesional

y conocimientos pedagógicos, así como por la escasa confiabilidad en sus resultados y su utilización en relación con su permanencia laboral. El propio INEE, posteriormente, tuvo que reconocer el cúmulo de fallas e inconsistencias en la apresurada aplicación de la evaluación docente: citatorios extemporáneos a maestros seleccionados para la evaluación, claves no útiles para acceder a las plataformas; locales inadecuados y confusiones en las forma de resolver el examen. Posteriormente, y a toro pasado, un integrante de la junta directiva del INEE confesaría las incongruencias y absurdos de la evaluación aplicada a los docentes, al reconocer que

> desde el principio se hicieron mal las cosas; definimos a la carrera, perfiles, parámetros, indicadores de medición y eso también se hizo mal. Cuando fue creado este INEE hubo mucha presión para echar andar las cosas rápido ... y se creó una estructura sobre la marcha y muy absurda para evaluar (Pérez Rocha, 25/08/2016).

Además, reconoció que el INEE contrató al Ceneval para elaborar, aplicar y evaluar los exámenes; Gilberto Guevara Niebla tuvo que aceptar que el Ceneval lo hizo a la carrera, urgente y todo mal. Sin embargo, los del INEE a sabiendas de todo sobre esta farsa decidieron aplicar la evaluación docente que supuestamente mediría y certificaría sus conocimientos y capacidades docentes y su "idoneidad" para determinar su permanencia laboral. Evaluación que, según se había afirmado en forma reiterada, era indispensable y central en la reforma educativa para la mejoría docente y la calidad de la educación.

Sin embargo, pese a los amagos, la persecución y las humillaciones mediante las que se pretendió presionar a los profesores para acatar la evaluación, su participación estuvo muy por debajo de los optimistas cálculos, y las cifras adulteradas y divulgadas por la SEP. Por otra parte, debe señalarse que al ritmo que había caminado la evaluación a los docentes, resultaba previsible que el INEE no alcanzaría a cubrir el cúmulo de evaluaciones proyectadas en su programa de mediano plazo y que la presente administración educativa

probablemente apenas si podrá completar la evaluación pendiente para más de un millón de profesores que aún no fueron evaluados, esto siempre y cuando los docentes lo acepten y permitan. Además, el tiempo de sexenio que le resta a la SEP ya no le alcanzará para aplicar las siguientes evaluaciones docentes, conforme a la periodización sancionada en las leyes de la reforma.

Secuelas de la evaluación docente y relanzamiento de la protesta magisterial

Transitada la primera aplicación de la evaluación docente, ésta dejó tras de sí un cúmulo de saldos que ratificaron su carácter punitivo y persecutorio. En primer término, decenas de profesores encarcelados por su participación en las movilizaciones en contra de su imposición; descuentos salariales para miles de maestros y el anuncio del cese de más de mil trescientos profesores que no acudieron al examen sobre su desempeño docente. Frente a estos hechos, el magisterio disidente determinó, desde principios de 2016, reiniciar nuevas jornadas de lucha por la liberación de sus compañeros presos y en defensa de los docentes bajo amenaza de cese laboral, así como para retomar con mayor vigor la batalla por la abrogación de la reforma: planteamiento formulado desde la etapa misma en que se sancionó constitucionalmente. En tanto, la autoridad educativa, especialmente el titular de la SEP, ante este nuevo ciclo de protestas magisteriales, optó por escalar el conflicto y arreciar la amenaza de sanciones a los docentes, endurecer la aplicación de la ley, con el acompañamiento de una intensa guerra mediática basada en infundios, falacias y descalificaciones sobre los maestros y el movimiento magisterial.

Simultáneamente a las acciones de calle, como marchas, plantones y otras formas de movilización, el magisterio de la CNTE emprendió una novedosa iniciativa para avanzar en la construcción de una propuesta educativa de los propios maestros y alternativa al modelo educativo oficial. Con estos propósitos la CNTE convocó

en enero de 2016 a emprender un Diálogo Nacional por la Educación, en el que al lado de los maestros participaran también estudiantes, académicos, organizaciones civiles, padres de familia e integrantes de organizaciones sindicales y populares con el objetivo de construir colectivamente una nueva ruta para la transformación de la educación nacional, en un proyecto educativo sustentado en principios humanistas, pensamiento crítico y democrático que contribuya a desarrollar integralmente todas las potencialidades y capacidades intelectuales y habilidades de los educandos y con una formación acorde con nuestra identidad histórica (CNTE, 01/2016).

Una educación que al mismo tiempo fuese un ejercicio de liberación y de contribución a la emancipación de la oprobiosa condición social a la que se ha sometido a la mayor parte del pueblo mexicano. En suma, un proyecto que igualmente recupere los derechos laborales de los que han sido despojados los trabajadores de la educación y, el fortalecimiento de la formación docente, a través de preservar la vigencia y centralidad del sistema de enseñanza normalista, entre otras cuestiones sustantivas y trascendentes para la educación mexicana. El Diálogo Nacional se desplegó a través de decenas de foros regionales y encuentros nacionales en los que se recuperaron las experiencias y proyectos educativos que ha desplegado el magisterio democrático, así como las aportaciones de otros actores sociales que se comprometieron con este proyecto por una educación alternativa. La construcción de la nueva ruta para la transformación de la educación es un proceso que sigue vigente y constituye una tarea que el magisterio continúa desarrollando en medio de la batalla que libra por la educación pública y en contra de la imposición de la reforma educativa. La culminación de esta iniciativa puede constituir uno de los aportes más trascendentales del magisterio democrático en la transformación de la educación pública contemporánea (Navarro, 03/02/2016; CNTE, 2016). [4]

[4] Existen avances al respecto como resultado de los foros y el trabajo de sistematización desarrollado por la CNTE (v. CNTE, julio de 2016).

Por contraparte, justo cuando el Diálogo Nacional convocado por la CNTE daba inicio, el secretario de Educación anunciaba el lanzamiento de uno de los planes supuestamente más "innovadores" de la reforma educativa: *el Plan Escuela al Centro*, mediante el cual se pretendía simular la inclusión de contenidos pedagógicos de los que carecía la reforma. La escuela al centro fue catalogada como la primera de las siete prioridades en la transformación educativa, bajo el supuesto de liberar a la escuela y a los docentes de la carga burocrática y administrativa. La gran innovación consistía en que en el futuro los planteles "al centro" contarían con un subdirector de gestión administrativa y un subdirector académico, designados por la SEP o sus equivalentes estatales (Navarro, 12/02/2016). En los hechos, mayor burocracia y un plan para acomodar a muchos de los eternos comisionados en la SEP, gran parte de ellos por la vía de la gestión (transa) sindical. Bajo este mecanismo, la escuela al centro se convertiría en espacio de premiación y refugio para burócratas sin años de labor docente frente a grupo y para aviadores "sindicalistas" del SNTE. Evidentemente, el plan consideraba en esencia a las escuelas urbanas o de organización completa, y resultaba discriminatorio para las rurales, multigrados, incompletas e implícitamente profundizador de la desigualdad entre los centros escolares del sistema público de educación. Sustentado, además, en un planteamiento educativo erróneo al designar a la escuela como el centro del proceso educativo y no a sus comunidades educativas, que en realidad constituyen el actor central de la vida escolar. El nuevo plan se redujo a la adopción de un conjunto de disposiciones de gestión administrativa, sin relación o impacto alguno sobre la mejora de la enseñanza y la manoseada calidad educativa.

Ante la persistente intención gubernamental de perseguir y acorralar la resistencia magisterial con el despido de maestros, aplicación masiva de descuentos salariales y programar una nueva evaluación obligatoria para los docentes que no habían acudido a evaluarse, más la abierta actitud provocadora del secretario Nuño que, día con día amenazaba al magisterio disidente con aplicar sin

concesión alguna las leyes de la reforma y sus consecuentes sanciones a quienes las transgredieran con motivo de sus acciones y movilizaciones; más la tensión y confrontación con el magisterio acrecentada por el propio Nuño, al anunciar con actitud de dictadorzuelo que en la evaluación extraordinaria programada para abril de 2016, nuevamente se desplegarían miles de policías federales y estatales "como parte de los operativos de seguridad para resguardar el derecho que tienen los maestros a evaluarse" (*sic*) (Poy, 08/04/2016).

La humillación y agresión anunciadas, detonaron con mayor vigor y coraje la reactivación de la lucha magisterial, sostenida a lo largo de más de tres años. La masividad de anteriores batallas magisteriales nuevamente se hizo presente por todo el país y constituía el anuncio de una movilización a fondo en contra de la reforma educativa y por su abrogación total. No sólo reaccionaban ante los agravios, persecuciones laborales, encarcelamiento de compañeros y los actos de represión que habían padecido. Ahora también disponían de argumentos mucho más sólidos en contra de la reforma a partir de sus propias experiencias vividas y los análisis, elaboraciones y cuestionamientos formulados en el transcurso de los debates en contra de su imposición. Aurelio Nuño, sus jefes políticos y socios del empresariado, soberbios y prepotentes, no imaginaron o subvaloraron la magnitud y fuerza de la respuesta social y magisterial a la que habían pretendido humillar y someter. Muy pronto se precipitaría el mayor conflicto social que ha tenido que enfrentar el poder estatal en lo va de este siniestro sexenio.

Revuelta docente y paro nacional magisterial

El 15 de mayo de 2016, Día del Maestro, el magisterio opositor a la reforma agrupado en la CNTE, conmemoró su día en pie de lucha con el inicio de un paro laboral al que fue convocado todo el magisterio del país, dispuestos a luchar por la derogación y eliminación

de la reforma y sus lesivas consecuencias sobre el profesorado y la escuela pública. Pese a las advertencias gubernamentales lanzadas a los docentes que se sumaran al paro por los riesgos y costos laborales que enfrentarían, el paro fue asumido por la mayoría de los contingentes integrados en la CNTE. En las entidades de Oaxaca, Chiapas y Michoacán –bastiones del movimiento magisterial de la Coordinadora– prácticamente la totalidad de los docentes pararon y se involucraron en las acciones y movilizaciones que acompañaban la estrategia del paro magisterial. En Guerrero la fuerza y tradición de lucha del magisterio retomó un nuevo impulso y su movilización de nueva cuenta cimbró a la sociedad de ese estado sureño. Al influjo de la movilización del sur, la protesta se extendió por entidades donde hasta entonces habían sido menos visibles y numerosas; resaltan las acontecidas en Nuevo León, Durango, Chihuahua y Zacatecas, por mencionar sólo algunas.

Paso a paso, pero de manera consistente, la lucha opositora a la reforma se fue extendiendo por todo el país. En no pocos casos desplegada por docentes no integrantes de la Coordinadora, que habían resuelto solidarizarse con sus compañeros y hacer también suya la lucha que enfrentaba el magisterio disidente. La CNTE, igualmente, resolvió concentrar el mayor número de efectivos posibles en la capital del país para establecerse en plantón y con gran presencia docente en la Ciudad de México, empujar la demanda de diálogo con el gobierno federal, suspendido durante más de un año, y plantear una respuesta y solución a la problemática detonada por la reforma educativa. Sin embargo, de inicio los maestros que llegaron para establecer el plantón no fueron bien recibidos por los gobiernos federales y de la Ciudad de México. Apenas instalados, en dos ocasiones fueron desalojados "amablemente" y de madrugada por la policía federal con el silencio cómplice del jefe de gobierno capitalino; centenares de profesoras y profesores fueron "exiliados" y obligados a regresar a sus lugares de origen. Pero tercos como son los de la CNTE, al poco tiempo volvieron y volvieron más a reconstruir su plantón en otro sitio, con la consabida molestia de la

autoridad que los había botado. A los pocos días, el centro histórico capitalino se llenó de nuevo con el paisaje docente y sus principales avenidas fueron inundadas por el torrente magisterial de sus cotidianas marchas y movilizaciones.

En tanto el plantón se apropiaba de la capital del país, en diversas entidades también se establecieron plantones en sus respectivas capitales, destacándose por su masividad y persistencia los de Oaxaca, Tuxtla Gutiérrez y Morelia. Además de plantones, marchas, mítines y otras formas de protesta en gran parte del territorio del país, se hizo patente el carácter nacional y la amplitud del paro y la protesta magisterial. Sin embargo, durante más de dos meses se mantuvo la negativa gubernamental y de la SEP para dialogar con la representación del magisterio en lucha y nuevamente aparecieron y proliferaron las exigencias del empresariado, consorcios mediáticos y grupos políticos de tendencia conservadora para decapitar el paro, aplicando las sanciones inscritas en la reforma en contra de los maestros que los sostenían. Para apuntalar estos ataques, a su vez, Peña Nieto y Nuño anunciaron que serían cesados miles de profesores que habían incumplido con la evaluación docente y suspendido labores a consecuencia del paro del magisterio; según cálculos del secretario podrían llegar hasta veinticinco mil los maestros cesados.

Como gran estratega, el secretario Nuño afirmó que la SEP no tendría problema para resolver el vacío docente dejado por los profesores despedidos y aseguró que la SEP disponía de un ejército magisterial de reserva con el que se sustituiría a los profesores despojados. El flamante destacamento magisterial, según Nuño, estaría integrado por aspirantes que no habían obtenido plaza laboral en el concurso de oposición para el ingreso al servicio docente, por maestros en servicio que aceptaran laborar con el ofrecimiento de la "zanahoria" de la doble plaza, profesores jubilados, así como como por otros profesionistas no docentes, seleccionados y "capacitados" para desempeñarse como profesores. Resolución fácil y sobre las rodillas para enfrentar una problemática mucho más compleja y

profunda como lo es la formación y preparación para el desempeño de la profesión docente. Lo que ignoraba y sigue ignorando o no alcanza a entender el secretario Nuño es que la profesión de maestro no es intercambiable con otras y que los profesores no son "objetos" sustituibles ni pueden ser suplantados por profesionistas que carecen de la formación pedagógica y la convicción y compromiso para asumirse en educadores, ni tampoco pueden ser sustituidos por esquiroles de su gremio.

Como es sabido, con la imposición de la reforma los concursos de oposición para el ingreso al magisterio abrieron indiscriminadamente la entrada a muchos otros profesionistas que no cuentan con formación pedagógica, ni están debidamente preparados para desempeñarse como profesores de educación básica, lo cual responde al proyecto de la SEP y el INEE sobre el futuro de la profesión magisterial y la composición docente dentro de la escuela pública, ya que han señalado que a mediano plazo, gradualmente el magisterio se integrará mayoritariamente por profesionistas procedentes de otras instituciones de educación superior distintas al normalismo, especialmente de universidades privadas y públicas. El desprecio e ignorancia sobre la historia, significado y aporte de la educación normalista en la formación de un magisterio esencialmente comprometido con la preservación de la educación pública y cuyos profesores egresados han representado un componente fundamental para alimentar las luchas y resistencias magisteriales desplegadas durante décadas por sucesivas generaciones de profesores que no han abdicado en su empeño por reivindicar sus derechos y han batallado por la educación pública como patrimonio colectivo de los mexicanos, ahora se percibe como adversa al modelo eficientista y privatizador de la reforma educativa. Bien saben que la identidad magisterial se ha conformado en gran medida desde la "cuna" normalista y por ello, un proyecto central de la reforma consiste en la extinción del normalismo y barrer de la escuela pública a los profesores egresados de estas instituciones educativas. Los desafíos sobre el futuro de la profesión docente y el normalismo están

ineludiblemente ligados a los derroteros de las luchas del magisterio democrático y los combates y resistencias de los estudiantes de estas legendarias escuelas. Ayotzinapa los encarna, condensa y representa (Navarro, 22/05/2016).

Otra estrategia utilizada para desalentar y erosionar el paro nacional, consistió en la detención y encarcelamiento de dirigentes sindicales de las secciones de la CNTE donde el movimiento se desplegaba con mayor fuerza. A decenas de profesores se les giraron órdenes de aprehensión y otros tantos fueron detenidos y encarcelados, bajo el cargo de supuestos delitos cometidos, entre otros: motín, daño a bienes públicos, robo agravado y lavado de dinero. Los burdos y absurdos cargos por los que fueron acusados y encarcelados se fabricaron como coartada para convertirlos en rehenes políticos del Estado, con el cálculo de golpear la moral de sus compañeros, generar temor y descabezar la revuelta magisterial con el encarcelamiento de sus líderes e intentar utilizarlos como piezas de negociación y concederles su libertad a cambio del repliegue de la protesta magisterial. Tal fue el caso de los principales dirigentes sindicales de la Sección 22 de la CNTE de Oaxaca. Sin embargo, los supuestos gubernamentales fracasaron y pese a la rabia e indignación por sus compañeros encarcelados y ausentes, los profesores no se replegaron.

Ante la resistencia y continuidad del paro magisterial, el gobierno federal inundó de gendarmería y policías federales las entidades consideradas como núcleo y epicentro de la resistencia magisterial; el cerco policiaco se concentró en Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Por lo que en las dos entidades del sureste, se precipitaron los bloqueos carreteros y la aparición de barricadas a lo largo y ancho de su geografía. Según la crónica de Luis Hernández Navarro, durante el mes de junio, 17 bloqueos carreteros habían paralizado el Istmo y una gran porción del territorio de Oaxaca. En Chiapas los profesores bloquearon carreteras y accesos a bancos y centros comerciales, una refinería petrolera y garitas en la frontera con Guatemala. Pobladores y maestros chiapanecos sostuvieron varios

enfrentamientos con policías federales y estatales que los agredieron con gases lacrimógenos, disparos con balas de hule y toletes para desalojarlos. En esas refriegas decenas de profesores resultaron heridos y hubo vehículos incendiados de los pobladores y autobuses de transporte público. Los profesores y la población se enfrentaron y combatieron a los cuerpos policiacos con palos, machetes y piedras (Hernández, 2016, p. 169).

Otro escenario sangriento de la reforma educativa

Luis Hernández Navarro alertó sobre el riesgo de la represión a partir de la invasión policiaca de Chiapas y Oaxaca:

> no hace falta ser adivino para vislumbrar que la política de Nuño hacia los maestros oaxaqueños y del resto del país, iba a precipitar una crisis (…) La arrogancia, ineptitud y compromisos políticos que el secretario de Educación tiene con las cúpulas empresariales transformaron un asunto meramente pedagógico en un grave problema político nacional <precisar referencia>

Infortunadamente así ocurrió.

En Nochixtlán, población indígena mixteca, los habitantes y profesores de la región establecieron un retén en la carretera para respaldar la lucha magisterial. El 18 de junio, día de mercado y, por tanto, con más gente que de costumbre, la policía federal arribó al lugar para desalojar a los pobladores y maestros en el plantón. Éstos intentaron oponerse, pero los federales lanzaron gases lacrimógenos y dispararon sus armas en contra de los participantes en el bloqueo. Los saldos de la represión fueron 11 asesinados, entre pobladores y maestros y, más de cincuenta heridos a los que la policía impidió ser atendidos en el hospital y centros de salud públicos de esa comunidad. Un maestro del lugar, refirió: "Nosotros solo queremos diálogo y él (Nuño) sólo piensa que la educación se resuelve con balas, con muertos y heridos" (Hernández, 2016, p. 169).

En respuesta a la masacre, los pobladores de Nochixtlán, al menos incendiaron el palacio municipal. Sin embargo, las investigaciones gubernamentales sobre lo ocurrido en Nochixtlán han tomado la misma ruta tortuosa que las de Ayotzinapa-Iguala y después de varios meses, la PGR y la Comisión Especial del Senado no han podido determinar la culpabilidad de los agresores, pese a los múltiples testimonios de los pobladores testigos de la masacre. Hasta ahora no existen responsables sancionados judicialmente por la represión de Oaxaca. Ayotzinapa y Nochixtlán constituyen ya referentes y escenarios sangrientos de la reforma educativa.

Diálogo y negociación (en) trampa (dos)

El endurecimiento de la protesta magisterial ante la masacre de Nochixtlán y la repulsa y condena social a los crímenes cometidos por el gobierno fueron determinantes para la apertura de diálogo con la CNTE, luego de meses de haberlo reclamado. Infortunadamente, tuvo que haber muertos para que el gobierno federal se viera obligado a mostrar su cara amable y aparentar preocupación ante la represión en Oaxaca y sobre las demandas del movimiento magisterial. En el marco del paro magisterial, durante el mes de julio, la CNTE y la Secretaría de Gobernación acordaron entablar una mesa de diálogo. Las propuestas y demandas de la CNTE se concentraron básicamente en tres puntos:

1. Abrogación de la reforma, incluida su derogación constitucional y leyes reglamentarias.
2. Propuesta de ruta para la transformación de la educación.[5]
3. Solución de problemáticas derivadas de la aplicación de la reforma.

[5] La CNTE desarrolló su propuesta para emprender la transformación educativa (ver: Ruta del proceso de deconstrucción del proyecto de educación democrática. CNTE, 16/07/2016).

En este último se planteaba: revertir los ceses de centenares de maestros a consecuencia de su rechazo para participar en las evaluaciones; la liberación de profesores encarcelados durante las movilizaciones, y regularizaciones del pago de salarios retenidos, entre otros asuntos. Además, en la mesa se presentó un documento de los asesores académicos que acompañaron el diálogo de la CNTE, en el que argumentaron y reiteraron la abolición de las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el INEE y propusieron sustituirlas por una evaluación verdaderamente integral, resultado de una amplia consulta y participación social y magisterial (CNTE, 16/07/2016).

Sin embargo, en forma simultánea al inicio del diálogo en Gobernación, Aurelio Nuño y Juan Díaz, presidente del SNTE, anunciaron la celebración de encuentros sostenidos entre la SEP y el Sindicato en los que habían convenido presentar propuestas sobre evaluación, discutidas previa y conjuntamente con el INEE. Señalaron que igualmente formularían propuestas sobre la reforma educativa, pero preservando intactos los sustentos constitucionales y legales de ésta. La apertura de un diálogo paralelo al de la CNTE con Gobernación, a algunos de inmediato nos pareció un mal augurio. ¿Por qué precisamente en el momento en que se abría la posibilidad de avanzar en la solución del conflicto con el magisterio movilizado la SEP y el SNTE se inmiscuían en la discusión de asuntos sobre la evaluación y otros temas de la reforma que hasta entonces nunca habían planteado los huérfanos de Elba Esther, y que solamente el magisterio democrático había cuestionado y además formaban parte de la agenda por discutir en la mesa de diálogo? Resultaba extraño que intempestivamente la SEP y el INEE dialogaran con los dirigentes del sindicato amigo sobre temas que de manera sistemática se habían negado a debatir con el magisterio de la CNTE y académicos y analistas con visiones críticas sobre la reforma.

El encuentro SEP-SNTE-INEE tenía todos los visos de un montaje concebido para desplazar y vulnerar las negociaciones y demandas sostenidas por la CNTE. No obstante, la disposición del movimiento magisterial para dialogar en la búsqueda de respuesta a sus

demandas y de solución al conflicto y pese a que la fortaleza de sus acciones no menguaron y el respaldo y solidaridad social se acrecentaban y la comprensión hacia su lucha conquistaba muestras de admiración y simpatía por el sacrificio mostrado para sostener su batalla, el comportamiento gubernamental evidenciaba que por encima del diálogo estaba apostando por el agotamiento del movimiento y su desarticulación. En suma, el diálogo con la CNTE, prácticamente se agotó cuando se abrió el paralelo entre la SEP y el SNTE y la negociación con el magisterio en lucha se empantanó entre las evasivas y trampas gubernamentales. Ni siquiera fue posible arribar a acuerdos para abordar el conjunto de los puntos propuestos en la agenda magisterial.

En ese inter, el secretario Nuño aprovechó para divulgar el cacareado, multianunciado y tardío "Nuevo Modelo Educativo" de la reforma, que "se discutió" en foros especiales que se desarrollarían a todo lo largo de un "intensivo" mes. En tanto, la continuidad del diálogo con la CNTE se condicionó a la suspensión del paro y el retorno de los maestros a sus comunidades y escuelas. El diálogo, finalmente, fue suspendido unilateralmente por el gobierno; sin embargo, la movilización y el paro laboral persistieron hasta el mes de agosto de 2016,[6] tras haber preservado el plantón en la capital del país por más de 115 días y el paro magisterial por todo el territorio nacional.

Mientras tanto, el INEE presentó leves modificaciones a la evaluación docente, sin que existiese una autocrítica real sobre las inconsistencias de la evaluación y su evidente inutilidad para valorar genuinamente el trabajo, desempeño y formación de los profesores a los que había perseguido y previamente descalificado. En la primera evaluación docente quedó patentado que los directivos del INEE son un grupo de burócratas con regalías de la SEP, el SNTE y

[6]Al momento de la redacción de este texto [2016], los contingentes de la Coordinadora discutían el posible levantamiento del paro nacional y las estrategias para la continuidad de la lucha magisterial en contra de la reforma.

Mexicanos Primero y que con su autonomía trapearon las oficinas y patios de la SEP.

Además ofrecieron suspender durante un año la evaluación obligatoria, la cual sólo tendrá ese carácter para 24 mil profesores que resultaron no idóneos en la farsa de evaluación de 2015. En estricto sentido de justicia académica y laboral, ninguno de los no idóneos en esa evaluación deberían ser obligados a presentarse a la que ahora filantrópicamente ofrecen el INEE y la SEP. Siguiendo con su generosidad, prometieron que revisarían los reactivos del examen y compactarían etapas de la evaluación, pero el instrumento estrella de la evaluación continuará siendo el examen de opción múltiple. Al parecer tampoco quieren seguir rentando o pidiendo prestados helicópteros y aviones para trasladar y concentrar profesores en los sitios de la evaluación. Aprendieron que juntos los profesores pueden descarrilar hasta un tren y, mucho más fácilmente, una evaluación.

Los cambios en la evaluación fueron resultado y triunfo de la movilización magisterial democrática, aun cuando la SEP y el INEE pretendieron hacerlos pasar como un logro de la cúpula del SNTE para no verse obligados a reconocer la validez de los argumentos planteados y la persistente lucha de la CNTE en contra de esa evaluación y arrebatar sus banderas en favor de los inescrupulosos dirigentes de esa franquicia sindical denominada SNTE, cuyo comportamiento es propio de especies parasitarias y carroñeras.

En la batalla del 2016 todavía no se alcanzó la abrogación definitiva de la reforma, pero como afirma Luis Hernández, la lucha magisterial ya la descarriló y Manuel Pérez Rocha, sabio y conocedor, insiste en que ya está derrotada; por mi parte, señalaría que sólo persiste por la fuerza de la ley y la represión, pero es una reforma que **no** tiene futuro. La resistencia popular y magisterial tendrá la última palabra.

Referencias

Aboites, Hugo (2013). Las implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3° Constitucional. Revista *El Cotidiano* (179), mayo-junio. México: UAM-Azcapotzalco.

Aboites, Hugo (2015, 15 de octubre). Para que sobreviva la educación (y el país). *La Jornada*.

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2012, 21 de diciembre). Decreto de Reforma y adiciones de diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México: *DOF*.

CNTE (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos.* México: CNTE.

CNTE (2014). *¡No nos han derrotado!,* México: CNTE.

CNTE (2015, febrero). *Conclusiones del Seminario Nacional Educación Alternativa,* México: CNTE.

CNTE (2015, 1 de junio). *Acuerdos, tareas, resolutivos y plan de acción de la Asamblea Nacional Representativa*. México: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

CNTE (2015, 4 de junio). *Desenmascaremos la infame campaña de linchamiento en contra del magisterio y la* CNTE. México: CNTE.

CNTE (2015a, 4 de junio). *Posicionamiento de la CNTE en el marco de la Jornada Nacional.* México: CNTE.

CNTE (2015, 26 de octubre). *Jornada Nacional de Lucha en contra de la Evaluación Punitiva*. Asamblea Nacional Representativa. México: CNTE.

CNTE (2016, enero). *Convocatoria al Diálogo Nacional por la Educación*. México: CNTE.

CNTE (2016, julio). *Proyecto de educación alternativa*. México: CNTE.

Coll, Tatiana (2013, 11 de mayo). Cinco incongruencias del INEE. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *Revista El Cotidiano* (179), mayo-junio. México:UAM-Azcapotzalco.

Hernández Navarro, Luis (2015, 18 de agosto). La militarización de Oaxaca y el magisterio. *La Jornada*.

Hernández, Luis (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial.* México: Fundación Rosa Luxemburgo/Para Leer en Libertad.

Hernández, Luis (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma y desobediencia magisterial*. México: Rosa Luxemburgo Stiftung-Para Leer en Libertad.

Hernández, Luis (2013a). La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. *Revista El Cotidiano* (179), mayo-junio. México: UAM-Azcapotzalco.

Hernández, Luis (2015, 13 de julio). El tamaño del desafío magisterial. *La Jornada*.

Hernández, Luis (2015, 14 de agosto). La *blitzkrieg* contra el magisterio. *La Jornada*.

Hernández, Luis (2016). *La novena ola magisterial.* México: Rosa Luxemburgo, Para leer en libertad.

INEE (2014). *Programa de mediano plazo para la evaluación del servicio profesional docente, 2015-2020.* México: INEE .

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Instituto Belisario Domínguez (2016). La evaluación del desempeño docente: de lo comprometido a lo realizado. *Temas estratégicos* (34). México.

La Jornada (2012, 16 de diciembre). México.

Miguel, Pedro (2015, 7 de octubre). El odio a la enseñanza pública. *La Jornada*.

Navarro, César (2013, 30 de junio). La reforma educativa y la nueva categoría de maestros aprendices. *La Jornada.*

Navarro, César (2013, 15 de julio). Aliados en el frente antimagisterial. *La Jornada*.

Navarro, César (2013). En el aula y la calle. Movilización magisterial en México. *Observatorio Social de América Latina-Clacso*, 34, México: Clacso.

Navarro, César (2015, 15 de abril). Anuncio de futuro: despoblamiento normalista de la escuela pública.*La Jornada* .

Navarro, César (2015, 6 de junio). Las provocaciones del INEE. *La Jornada*.

Navarro, César (2015, junio). Ayotzinapa: Herida abierta y jornada sin descanso por la vida, en Tlachinollan. Centro de Derechos Humanos de la Montaña. *Desde las trincheras de Ayotzinapa: la defensa por la educación y la vida de los hijos del pueblo. XXI Informe.* México.

Navarro, César (2015, 17 de julio). Aliados en el frente antimagisterial. *La Jornada*.

Navarro, César (2016, 3 de febrero). Disyuntiva educativa. *La Jornada*.

Navarro, César (2016, 7 de mayo). Temores y rabia del secretario Nuño y otros. *La Jornada.*

Navarro, César (2016, 22 de mayo). Maestros sustituibles y suplantados: nueva estrategia de la reforma. *La Jornada.*

Navarro, César (2016, 13 de junio). Una más del secretario antimonopólico. *La Jornada*.

Navarro, César (2016, 23 de junio). Rehenes políticos magisteriales. *La Jornada*.

Pérez Rocha, M. (2014). *Educación. Valores de cambio, valores de uso*. México: Educación.

Pérez Rocha, Manuel (2016, 25 de agosto). La reforma educativa y la ética. *La Jornada*.

Poy, Laura (2015, 12 de octubre). Liberarse y entender la reforma. *La Jornada*.

Poy Solano, Laura (2016, 8 de abril). Se aplicará la ley, advierte Nuño. *La Jornada*.

LOS LUMINOSOS SOLDADOS DE LA CIVILIZACIÓN

Luis Hernández Navarro

Cuatro meses que conmovieron a México

Durante cuatro meses, la resistencia magisterial contra la reforma educativa estuvo en el centro de la agenda política nacional. Entre el 15 de mayo y el 15 de septiembre de 2016, la huelga docente y la lucha de los padres de familia en defensa de la enseñanza pública sacudieron regiones enteras del país, alterando la marcha de la economía y crispando el mundo de la política institucional.

No hubo en todo este tiempo una noticia que mereciera más de ocho columnas de la prensa escrita y más cobertura en los noticieros radiofónicos y en los telediarios. La cuestión educativa y las protestas magisteriales atravesaron la vida cotidiana de millones de ciudadanos. En comidas y reuniones familiares, transportes públicos, centros de trabajo, asambleas y reuniones universitarias el asunto se convirtió en tema obligado de conversación y debate.

A lo largo de estos cuatro meses, los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y sus aliados

lograron que amplias franjas de la sociedad reconocieran que la reforma educativa está lejos de ser una solución a las carencias de la enseñanza pública en el país. Hicieron evidente que, por el contrario, es un verdadero problema. Mostraron que detrás de ella se esconden intereses empresariales que se disfrazan de ciudadanos, y que utilizan la coartada de los derechos de la niñez para hacer negocios. Esclarecieron que las leyes secundarias aprobadas por el Congreso de la Unión están mal hechas y peor aplicadas.

El movimiento magisterial fue, a lo largo de esos cuatro años, un dique social a las reformas neoliberales en marcha. Sus integrantes enseñaron en las calles, en las plazas y en las vías de comunicación el carácter antipopular y antinacional de las modificaciones legales presumidas por Enrique Peña Nieto como el gran logro de su administración.

Entre abril y septiembre de 2016, el gobierno federal vio como se esfumaba en la opinión pública el consenso en favor de la reforma educativa, fabricado con una multimillonaria campaña en los medios de comunicación a lo largo de los últimos seis años. El sondeo de Gea titulado "México: política, sociedad y cambio", publicado el 21 de septiembre de 2016, así lo documentó: 47% de los encuestados manifestaron estar en desacuerdo con la reforma educativa y 43% a favor. Sin embargo, apenas en marzo de ese mismo año, 61% de los sondeados tenían una buena opinión de la reforma. De manera que, entre marzo y septiembre, el apoyo a esta nueva legislación disminuyó ¡18 puntos porcentuales!

Simultáneamente, de acuerdo con este sondeo, 69% de la población tiene un punto de vista desfavorable ante la forma en la que el gobierno se ha relacionado con los maestros. Y apenas seis de cada cien personas creen que este trato ha sido adecuado.

En distintos momentos, a lo largo de los primeros meses de 2016, el gobierno federal anunció el fin de la CNTE, su derrota definitiva. La huelga nacional magisterial que comenzara el 15 de mayo demostró que las declaraciones gubernamentales eran baladronadas. La Coordinadora no había sido vencida y, por el contrario,

ahora es más fuerte que nunca. Los maestros abatieron la estrategia guerrerista de Aurelio Nuño (que demostró ser un pésimo político y peor policía).

De paso, la CNTE demostró que es un interlocutor necesario y legítimo para abordar la agenda educativa del país. Los maestros obligaron a las autoridades a sentarse a negociar y a que se les hicieran concesiones significativas. Clave en este diálogo fue el papel de la Comisión Nacional de Mediación (Conamed).

Muy pocos movimientos han sido objeto de una campaña de desinformación y estigmatización como la que el gobierno federal y el mundo empresarial emprendieron contra los trabajadores de la educación en lucha. Como si estuviéramos en plena *guerra fría* y los maestros fueran enemigos del país, políticos, líderes patronales y comunicadores lanzaron contra ellos todo tipo de calumnias y falsedades. El espíritu represor de Gustavo Díaz Ordaz reencarnó en Los Pinos.

A pesar de ello, la Coordinadora ganó el respaldo de destacados investigadores educativos, de muy importantes intelectuales, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), de pueblos indígenas, de jerarcas religiosos y feligreses, de innumerables organizaciones sociales y de multitud de padres de familia. El foro de la CNTE "Hacia la construcción del proyecto de educación democrática", celebrado el 9 de agosto de 2016 en el Centro Médico Siglo XXI, fue un momento central de este apoyo.

El sondeo de Gea arriba citado, da cuenta de este "milagro". Así, 40% de los encuestados tiene una opinión buena y 6% muy buena de la CNTE. En cambio, 24% tiene un juicio malo de la Coordinadora y 17%, muy malo.

El movimiento magisterial no logró la solución de su principal demanda: la abrogación de la reforma educativa. En cambio, demostró que en amplias regiones del país esa reforma está muerta. Nunca se va a poder aplicar. En Chiapas el gobierno federal tuvo que aceptar, simple y llanamente, abrir un paréntesis en su implementación hasta 2018.

El mismo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) suspendió la evaluación al desempeño docente durante un año, limitándola a aquellos que la presentaron y obtuvieron resultados deficientes y a quienes la quieran presentar voluntariamente. El INEE reconoció, además, que tenía que modificar el tipo de evaluación en las escuelas multigrado y de educación indígena (casi 43% de las escuelas del país).

A pesar del complejo de avestruz del Congreso de la Unión y de su vocación de esconder la cabeza para ignorar los grandes problemas, el debate sobre la reforma educativa llegó también, por obra de la lucha magisterial, a este poder. Los legisladores que se negaban a reconocer que era necesario modificar la norma tuvieron que tragarse sus palabras. La discusión está allí. Y, aunque todavía está en veremos si el conflicto encontrará una vía de solución a través de las Cámaras o seguirá dominando la vocación autista de muchos legisladores, la pelota está en su cancha.

No obstante que la Secretaría de Educación pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) negociaron en secreto que el aumento al salario base de 3.5% no se aplicara a más de medio millón de maestros que se encuentran en carrera magisterial, las protestas docentes (incluidas las de Nuevo León) echaron atrás este acuerdo.

El movimiento logró liberar a ocho de los dirigentes oaxaqueños presos, y al momento de terminar este trabajo, estaban por salir de la cárcel 24 integrantes del Frente Popular Revolucionario (FPR) detenidos por solidarizarse con la lucha magisterial. Sin embargo, otros ocho siguen en las cárceles, acusados de delitos fabricados y absurdos. No se ha hecho justicia a las víctimas de la masacre gubernamental de Nochixtlán. Peor aún, sigue en el aire la tentación gubernamental de involucrar falsamente en esos hechos a seis organizaciones sociales ligadas al movimiento magisterial. No hay un solo responsable castigado por el asesinato a manos de la policía de los profesores Claudio Castillo, Antonio Vivar Díaz y David Gemayel Ruiz.

A pesar de ello, es indudable que el movimiento magisterial cosechó muchos y muy importantes triunfos en esta última oleada. Suceda lo que suceda en el futuro inmediato, tiene en su haber, tras de estos 124 que sacudieron a México, logros históricos.

El regreso de la lucha de clases

El conflicto magisterial de mayo-septiembre de 2016 es un hecho inédito en la historia de los movimientos sociales en México. Y, aunque su principal promotor, la CNTE, tiene casi 37 años de vida y ha realizado múltiples jornadas de lucha, la oleada de protestas iniciada el 15 de mayo de 2016 no se parece a ninguna anterior.

Por principio de cuentas, su novedad radica en que, en varios estados, se convirtieron en un movimiento magisterial-popular de largo aliento. Una gran diversidad de actores sociales no sólo acompañaron a los educadores en su lucha, sino que, además, expresaron su propio descontento junto a ellos. Coincidieron con los profesores en su oposición a la reforma educativa y en la defensa de la educación pública, además, sumaron a estas reivindicaciones las iras acumuladas que hasta ese momento fermentaban en silencio.

Esta convergencia fue más allá de los padres de familia organizados. Los maestros de la Coordinadora encontraron inesperados aliados a su causa. Una parte de la jerarquía de la Iglesia católica no sólo insistió en que se necesita una salida negociada al conflicto; también brindó su apoyo directo a los docentes. Con menos reflectores, pero con gran eficacia, una multitud de iglesias protestantes visitaron los plantones de los profesores, les llevaron víveres y les brindaron palabras de estímulo.

Al movimiento se sumaron también presidentes municipales y autoridades agrarias, los padres de los 43 normalistas de Ayotzinapa desaparecidos, estudiantes, artistas, académicos de universidades especializados en educación, trabajadores del sector salud,

sindicalistas, intelectuales y hasta pequeños empresarios. El EZLN donó a los maestros los alimentos que había acopiado para la realización de CompArte y buscó dar visibilidad y animar el movimiento. Morena convocó a una movilización nacional en apoyo de los educadores.

En multitud de localidades rurales y en barrios pobres de grandes ciudades los padres de familia rebasaron a los maestros de sus hijos. Se pusieron al frente de la lucha, cerrando escuelas, enfrentando a las autoridades y leyeron la cartilla a los trabajadores de la educación temerosos de suspender actividades.

Otro aspecto relevante de la novedad del movimiento fue su radicalidad y su confrontación directa con el mundo patronal. La derecha empresarial convirtió la educación pública en territorio de una guerra de clase abierta. Al humillar, ofender y denostar a los maestros (incluso con insultos racistas) abrió una verdadera caja de Pandora.

Los profesores respondieron golpeando los intereses patronales con grandes bloqueos humanos en carreteras, vías de ferrocarril, sucursales bancarias y grandes centros comerciales, que estrangulan transacciones financieras, comerciales así como el tránsito de mercancías.

Los bloqueos de la CNTE paralizaron la actividad de buques y trenes. En Michoacán, durante más de diez días impidieron la circulación de productos, particularmente de autopartes para abastecer a los armadores del norte del país y a Estados Unidos. Infartaron la arteria aorta que alimenta y oxigena al polo de desarrollo industrial más dinámico del país, enclavado en el Bajío: la ferroviaria Kansas City Southern de México, que conecta el puerto de Lázaro Cárdenas con Laredo, Texas. Lázaro Cárdenas es el segundo fondeadero más importante en el movimiento de contenedores en el litoral del Pacífico y es, además, la principal puerta de entrada para el tráfico automotor proveniente de Asia.

Los maestros pusieron en práctica una versión renovada de la guerra de la pulga, de acoso constante y ofensivas fulminantes.

Respondieron a las acometidas paquidérmicas del gobierno con una capacidad felina de movilización. Nunca se quedaron quietos. Sus protestas se realizaron simultáneamente, golpeando diversos flancos, de un lado a otro, con determinación y rapidez. Un ejemplo fueron las protestas simultáneas en 57 puntos de la Ciudad de México, que obligaron a las autoridades educativas a adelantar el fin de cursos tres días.

Su movilización superó el reto del fin de los cursos escolares y el inicio de las vacaciones. Su lucha no dio muestras serias de desgaste. Como si se encontraran en una carrera de relevos, sus contingentes alternaron su participación en marchas, plantones, bloqueos o asambleas. Lejos de disminuir, las movilizaciones se ampliaron. Nuevos sectores de maestros, usualmente institucionales, se incorporaron a las protestas en estados como Nuevo León, Tamaulipas y Yucatán.

El movimiento se convirtió en un verdadero huracán. Según José Álvarez Lima, exgobernador de Tlaxcala, lo que se vislumbró en el sur de México fue una revuelta popular, propiciada por las autoridades que cometieron graves errores estratégicos, y agredieron, denigraron y amenazaron a unos mexicanos que ocupan importantes espacios políticos en esas regiones. No exageró (Álvarez Lima, 21/07/2016).

Cuando el gobierno federal quiso utilizar la represión para solucionar el conflicto, los resultados fueron contraproducentes. Ni el encarcelamiento de los dirigentes magisteriales, ni los despidos masivos, ni el congelamiento ilegal de sus cuentas bancarias lograron frenar la lucha. La masacre de Nochixtlán (ocho muertos en ese municipio según los pobladores, y tres más en otros lugares de Oaxaca) movilizaron a la opinión pública y a los sectores preocupados por los derechos humanos en favor de los maestros.

El conflicto tampoco pudo resolverse administrándolo, o apostando a su desgaste, o tratando de engañar a los maestros o envolverlos en maniobras dilatorias. La pretensión de quitar banderas a la Coordinadora, incorporando a la dirección del SNTE en una

negociación a modo, no tuvo futuro. La resistencia contra la reforma educativa tenía tras de sí más de tres años y medio.

Los ricos también lloran

Alejandro Ramírez Magaña es un empresario exitoso. Ocupó la posición 49 en el *ranking* de "Los 100 empresarios más importantes de México 2014", de la revista *Expansión.* Dirige Organización Ramírez, propietaria de la empresa Cinépolis, la cadena de salas cinematográficas más grande de México. En 2015 comenzó a presidir el Consejo Mexicano de Negocios (CMN). Y, desde hace al menos 10 años, detesta y combate a los maestros críticos y a la CNTE.

En pleno conflicto, don Alejandro publicó un artículo contra el magisterio democrático, titulado "El modelo de la CNTE". En él resume muchas de sus fobias (y las de la derecha patronal) hacia la Coordinadora. La acusa, sin presentar una sola prueba, de ser una organización criminal que despoja a los maestros y extorsiona al Estado. "El mayor crimen de la CNTE –asegura– es robarle el futuro a los niños y jóvenes de las regiones más marginadas del país".

En el escrito, el líder de los patrones juzga a un movimiento genuino de bases a través de sus anteojos empresariales. Según él, los maestros democráticos rechazan la reforma educativa no porque represente un modelo antagónico al que defienden, sino por una razón mucho más pedestre: "Porque la reforma –escribe– pone fin a su modelo de negocio, el cual se ha centrado en controlar el mercado de plazas docentes, así como el pago y las promociones del magisterio". El león cree que todos son de su condición.

El supuesto modelo de negocio de los líderes docentes develado por el empresario Ramírez Magaña es una ofensa al magisterio. Cientos de miles de maestros de base protestan en las calles contra la reforma educativa arriesgando literalmente su vida, su libertad, su seguridad física y su trabajo. Demandan estabilidad laboral, permanencia en el empleo y defensa de la educación pública. Decir

que ponen en juego todo esto porque han sido manipulados por un grupo de dirigentes es un insulto.

Una muestra de hasta dónde llega la ignorancia de Ramírez Magaña sobre la vida de los docentes es su afirmación de que "parte de este retorcido modelo de negocio... es el control del pago quincenal a los maestros mediante cheques". Efectivamente, miles de profesores, sobre todo de zonas rurales, se oponen a que se les pague por medio de una tarjeta bancaria. Pero lo hacen no porque sus representantes los controlen, sino por una razón mucho más sencilla: no hay cajeros automáticos donde viven y trabajan.

No es la primera vez que Ramírez Magaña calumnia a los maestros y a su organización sindical. Las huellas visibles de su encono se remontan a 2005, cuando siendo secretario técnico del gabinete de Desarrollo Humano en la Secretaría de Desarrollo Social, fundó Mexicanos Primero, el grupo de presión patronal que busca mandar en el campo de la enseñanza.

Desde esa fecha, la Coordinadora, un dique eficaz a su ambición de asaltar la educación pública, se ha vuelto su oscura obsesión. A partir de entonces utiliza las reuniones que como líder empresarial tiene con funcionarios públicos para vilipendiar a la CNTE. Así lo hizo al tomar posesión de la presidencia del CMN en julio de 2015, donde, en lugar de hablar sobre los desafíos del desarrollo productivo, se dedicó a advertirle al gobierno sobre los supuestos riesgos de ceder al chantaje de la disidencia magisterial.

Acostumbrados a hacer valer el poder de su dinero, Alejandro Ramírez Magaña y sus compañeros de Mexicanos Primero creen que la reforma educativa es su propiedad. Laureado en 2015 por la organización Worldfund, explicó en la ceremonia de entrega de su premio en Nueva York cómo esa reforma, que puso en el centro la evaluación punitiva de maestros, fue obra de sus socios. Allí declaró lo siguiente:

> En México después de muchos años de activismo de la sociedad civil, liderados en gran medida por Mexicanos Primero y su presidente Claudio X. González

> Guajardo, las cosas comenzaron a cambiar, y en 2013 el Congreso de la Unión aprobó una gran reforma educativa... [que] hace de la evaluación de estudiantes, maestros, directores algo obligatorio [y] establece criterios meritocráticos y sanciones para profesores de bajo desempeño.

A estos empresarios no les ha importado incendiar el campo educativo. Se creen todopoderosos. Sin embargo, ante la inminencia del estallido del paro indefinido de la Coordinadora el pasado 15 de mayo, comenzaron a *apanicarse*. Alterados, Alejandro Ramírez y sus socios de Mexicanos Primero exigieron a las autoridades no caer en el chantaje de la CNTE.

No les sirvió de mucho. La protesta de los maestros de base afectados por la reforma educativa se extendió por amplias regiones del país con amplitud, consistencia y radicalidad inusitadas. La agresividad de los empresarios y de sus aliados gubernamentales convirtió un asunto educativo en la expresión de una cruenta lucha de clases. Compungido, Alejandro Ramírez, CEO de Cinépolis, reconoció que las operaciones de algunos cines de su cadena –ubicados en Oaxaca, Chiapas, Morelia y Ciudad de México– tuvieron que cerrar por las marchas de maestros, lo que afectó sus ingresos.

Ramírez no es el único dirigente empresarial al borde de un ataque de nervios. Refiriéndose a la lucha magisterial ante el presidente Enrique Peña, el presidente de BBVA-Bancomer, Luis Robles Miaja, exigió que el Estado deje de ser rehén de los intereses de unos cuantos. El CEO de Altos Hornos, Alonso Ancira, durante años refugiado en Israel para evitar una orden de captura promovida por la Secretaría de Hacienda por fraude fiscal, amenazó con demandar a la CNTE, y Juan Pablo Castañón, presidente del Consejo Coordinador Empresarial (CEE), externó su enérgico rechazo a un hipotético acuerdo entre el gobierno y la Coordinadora.

Los resultados de esta embestida patronal de odio y estigmatización contra el magisterio quedaron a la vista. Provocaron que el fantasma de una revuelta popular campeara en amplias regiones del país. En legítima defensa, como última medida de presión,

los maestros respondieron afectando los negocios de quienes los han humillado, ofendido y dañado. Desconcertados, en lugar de reconocer su responsabilidad en el conflicto, los empresarios le exigieron al Estado reprimir a los profesores, protagonizando así un nuevo capítulo de la vieja telenovela *Los ricos también lloran.*

La conexión regia de la reforma educativa

El ingeniero Carlos Cruz Limón es vicepresidente de relaciones y desarrollo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Hace apenas seis meses, el 18 de febrero de 2016, participó en la firma de un lucrativo convenio de colaboración entre su institución educativa y la Secretaría de Educación Pública.

En la ceremonia, entusiasmado con el acuerdo, explicó sus alcances: "En el fondo –dijo– se trata de que instituciones privadas como el *Tec* tengan un *rol* cada vez más importante en la educación en México".

De acuerdo con la SEP, mediante el pacto, el tecnológico privado capacitará –sin licitación previa– a 60,000 profesores del sistema público, a través de una plataforma que diseñó exclusivamente para los maestros de la dependencia educativa. Este número podría duplicarse. Aún más, la meta –anunció Cruz Limón en el acto– es llegar a un millón (de docentes) actualizados y mejor capacitados.

El arreglo no tiene pierde. Según Aurelio Nuño Mayer, secretario de Educación Pública, se destinarán 1,809 millones de pesos al programa (en el que participan instituciones privadas y públicas).

El Tecnológico de Monterrey es el buque insignia educativo del empresariado regiomontano. Es un negocio muy rentable. Se ha expandido exitosamente por la mayoría del país, educando a los hijos de las élites. Ahora también incursionará masivamente en la capacitación de los profesores de educación pública básica y media.

El convenio no sorprende. Muchos de los funcionarios que hoy están al frente de la SEP están estrechamente vinculados al *Tec* y al

mundo empresarial de la Sultana del Norte. Han sido a lo largo de su vida directivos de esta institución académica, gerentes de poderosas compañías regiomontanas y funcionarios públicos de administraciones priistas. La lista es larga.

Otto Granados Roldán, subsecretario de Planeación, titular de Comunicación Social durante la mayor parte del sexenio de Carlos Salinas y hoy uno de los principales consejeros y operadores del secretario Nuño, fue, a lo largo de varios años, director general del Instituto de Administración Pública del Sistema Tecnológico de Monterrey.

Javier Treviño Cantú, subsecretario de Educación Básica y amigo cercano de Otto Granados, formó parte de la legislatura que aprobó la reforma educativa, fue secretario de gobierno de Nuevo León y un estrecho colaborador de Lorenzo Zambrano, dueño de la cementera Cemex. La columnista Ivonne Melgar lo describió como muy afín a la mirada empresarial regia.

Irma Gómez Cavazos, oficial mayor de la SEP, fue directora ejecutiva de la Comisión de Estudios del Sector Privado para el Desarrollo Sustentable, del Consejo Coordinador Empresarial. Decana de la Egade Business School del *Tec,* creó el centro de sostenibilidad y negocios. Antes había trabajado en esa institución, entre 1995 y 2003, donde fue directora asociada de asuntos académicos. Al igual que Javier Treviño, estuvo vinculada al grupo Cemex.

Héctor Gutiérrez de la Garza, director del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (Inifed), organismo responsable de aterrizar el multimillonario programa de Escuelas al Cien (50 mil millones de pesos), nació también en la Sultana del Norte. Ex diputado del Partido Revolucionario Institucional (PRI), fue directivo de la papelera Coparmex. Como si fuera un político en campaña, en su sitio web anuncia que como diputado gestionó más de 580 millones de pesos para Nuevo León (http://goo.gl/WY0AJA)

También es "regio" Edmundo Guajardo Garza, actual director general de Formación continua, actualización y desarrollo profesional en la educación básica. Antes de ser funcionario gubernamental

fue ejecutivo del poderoso conglomerado Cydsa e Hylsa. Es autor del libro *Administración de la calidad total.* Ex secretario de Educación de Nuevo León, tuvo a su cargo la implementación de la primera fase de la evaluación al desempeño en la entidad. A pesar de su discurso sobre la calidad total, el proceso fue –a decir de quienes participaron en él– un "mugrero". El desaseo fue tal, que hasta el nuevo gobernador del estado, Jaime Rodríguez Calderón, se vio obligado a hacer varias críticas al proceso.

Ante el descontento docente por el desgarriate organizativo responsabilidad de Guajardo Garza, el funcionario respondió invitando a los inconformes a incrementar la competitividad e inscribirse para las pruebas de evaluación.

La selección que el secretario de Educación neoleonés hizo de 4,875 docentes para ser parte del primer grupo de evaluación al desempeño fue fatal. A pesar de que era la parte más sencilla del proceso, lo hizo muy mal. Y en el eslabón más importante de la cadena, que era la capacitación, el secretario no hizo nada. Ecos de este fracaso se reflejaron en el balance de los resultados de la evaluación del primer grupo difundidos por la consejera del INEE, Sylvia Schmelkes. Allí, la maestra Schmelkes admitió que en esta primera etapa hubo algunas fallas y que enfrentaron dificultades con los estados. Sin embargo, a pesar del fracaso, Edmundo Guajardo fue designado responsable federal de la formación continua en el nivel de educación básica.

La subrogación de la capacitación docente a compañías privadas estilo *Tec* no es el único negocio que los empresarios harán con la reforma educativa. Partes clave de la evaluación a maestros, la elaboración de materiales didácticos, la publicación de textos, la venta y alquiler de equipo y mobiliario, la construcción y mejoramiento de escuelas y su financiamiento a través de los Certificados de Infraestructura Escolar Nacional son algunas de las ventanas de oportunidad que tendrán para obtener pingües beneficios en el mercado de la educación pública.

En la conexión regia de la reforma educativa está una de las claves centrales que explican el porqué del empecinamiento gubernamental

y empresarial en no ceder un ápice en la demanda de modificar la norma. En este engarce se condensan los intereses de los señores del dinero por hacer de la enseñanza pública su negocio particular, su pretensión de legitimar sus instituciones educativas (creadas para obtener ganancias para ellos) como si fueran de vocación pública y la captura de los puestos clave de la SEP con sus cuadros.

El cuento de hadas

Para explicar el origen del conflicto magisterial, la fuerza de la disidencia de los docentes democráticos en el país y los problemas educativos en curso, la administración de Enrique Peña Nieto inventó un cuento de hadas. Según su relato, todo comenzó en Oaxaca en 1992, cuando el gobernador Heladio Ramírez López entregó a los maestros el control de la educación en la entidad.

De acuerdo con la fantasía oficial, una MInuta de 16 puntos, firmada por el entonces mandatario oaxaqueño (en el papel de Caperucita Roja) y el profesor Erangelio Mendoza (en el del Lobo Feroz), en nombre de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), proporcionó a los maestros sindicalizados el control absoluto del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) además de recursos ilimitados.

Este control –continúa el cuento gubernamental– es la base de poder de la CNTE, no sólo en Oaxaca sino en el resto del país. Según esta ficción, basta con derogar la Minuta de 1992 para acabar de una vez por todas con la fuerza del malvado Lobo Feroz y permitir al pobre Estado-Caperucita Roja librarse del villano y recuperar la rectoría de la educación.

Como pudo verse durante la ofensiva magisterial mayo-septiembre de 2016, la quimera oficial se estrelló con la realidad: lejos de disminuir, la fuerza de la CNTE creció. A pesar de que el gobierno abrogó unilateralmente la famosa Minuta y militarizó el IEEPO; metió a la cárcel a maestros y levantó denuncias penales contra

muchos otros; amenazó con despidos; trasladó a efectivos militares y de la policía federal por todo el país, y congeló ilegalmente cuentas bancarias de dirigentes, el movimiento siguió su curso.

Y es que el cuento de hadas... es un cuento de hadas. La Sección 22 nunca nombró ni a los directores ni a los principales directivos del IEEPO. Todos y cada uno fueron designados por el gobernador en turno. Tampoco controló sus recursos. Su incidencia en la institución fue mucho más limitada de lo que las mentiras oficiales han difundido. La fuerza de los maestros oaxaqueños nunca ha dependido del supuesto control que ejercen en la institución. De hecho, la famosa Minuta se firmó 12 años después de surgido del movimiento. Entre 1980 y 1992 los profesores democráticos fueron insistentemente acosados por el SNTE y las autoridades educativas, y a pesar de ello, mostraron músculo y capacidad de convocatoria en numerosas ocasiones.

Este cuento de hadas gubernamental responsabilizó de la firma de la Minuta a Heladio Ramírez. Pero resulta que en aquel entonces era secretario de Gobernación Fernando Gutiérrez Barrios, y titular de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León. ¿Algún analista o político en su sano juicio cree que el gobernador de Oaxaca pactó el acuerdo con el magisterio oaxaqueño sin la aprobación de estos dos funcionarios? ¿Algún iluso puede afirmar que estos políticos eran blandos a la hora de negociar con la disidencia magisterial?

Tal como ahora, la ilusión de acabar con la CNTE siempre ha estado presente en las élites gubernamentales. Pero nunca han podido desaparecerla. De distintas maneras y por diferentes vías, la Coordinadora ha terminado negociando con los gobiernos en turno a lo largo de sus 37 años de vida. La lista de los funcionarios con que ha tratado es enorme. Entre muchos otros, además de don Fernando y del expresidente Zedillo, están Jesús Reyes Heroles, Patrocinio González Garrido, Manuel Bartlett, Fernando Solana, Manuel Camacho, Jorge Carpizo, Carlos Abascal y muchos otros. Si varios de estos políticos tuvieron que tratar con la Coordinadora no fue porque quisieran, la realidad los obligó a hacerlo.

En su momento, a su manera, muchos de ellos inventaron también su cuento de hadas acerca de la naturaleza de la insurgencia magisterial y sobre cómo era posible derrotarla. Por ejemplo, en 1983, mientras los charros del SNTE gritaban a los maestros democráticos "¡Hijos de Reyes Heroles!", el entonces secretario de Educación desautorizaba a la Normal Superior de México impartir cursos foráneos, descentralizaba las especialidades hacia cuatro centros fuera de la Ciudad de México y destituía al cuerpo directivo de la institución. Se decía que, como la Normal Superior era la base de operaciones de la CNTE, al estrangularla se asfixiaría a la disidencia, pero eso no pasó, la Coordinadora asimiló el golpe y siguió adelante.

La misma administración de Peña Nieto había negociado con la CNTE entre 2013 y junio de 2015. En una comparecencia en la Cámara, el subsecretario de Gobernación Luis Enrique Miranda informó que el gobierno federal había firmado con la disidencia 19 minutas, la última el 4 de junio de 2015. Se guardó de decir que el gobierno ha incumplido muchos de esos compromisos.

A pesar de ello, el actual secretario de Educación, Aurelio Nuño, apostó a cerrar la negociación con la CNTE y a buscar su rendición. Y, aunque fue arropado por el aplauso fácil de las cámaras patronales, su esfuerzo fue absolutamente fallido. La fuerza de la CNTE no hizo más que aumentar en casi todo el país, de la mano de la inconformidad magisterial, presente en más de 28 entidades federativas.

La detención de Rubén Núñez

La madrugada del domingo 12 de junio, la Procuraduría General de la República detuvo al profesor Rubén Núñez Ginez, secretario general de la Sección 22 de Oaxaca. Casi de inmediato fue trasladado a una celda del penal de alta seguridad de Hermosillo. Antes de ser apresado aquella madrugada, Rubén vivía en una sencilla casa de una sola planta en el municipio de Putla, que edificó cuando todavía no era nombrado secretario general de la Sección 22.

Rubén no tiene grandes propiedades. No posee joyas ni ropa de lujo. Su fabuloso guardarropa (supuestamente exhibido en la prensa nacional) está integrado por camisas de manta bordada, típicas de Oaxaca, y prendas que se pueden adquirir en cualquier comercio.

Su espectacular flotilla de coches se reduce a una camioneta Nissan Estaquitas, que cambió por otra en la que se transporta a sus obligaciones sindicales, y una furgoneta que no circula porque carece de placas, propiedad de la Sección 22 desde hace años. Cuando agentes vestidos de civil lo detuvieron violentamente al norte de la Ciudad de México, se transportaba en el taxi de su primo.

Una de sus posesiones más exóticas –que según algunos medios es evidencia de las millonarias riquezas que ha adquirido– es un hermoso pavo real. El ave fue un regalo que le hizo un amigo, que sabe del gusto del maestro por la vida silvestre y la cultura tradicional.

El profesor Núñez Ginez es el mayor de cuatro hermanos, de una familia campesina. Nació el 6 de febrero de 1963 en Concepción del Progreso, mejor conocida como La Hacienda, tierra del *Dios Nunca Muere*, perteneciente al municipio y distrito de Putla de Guerrero, Oaxaca. Su padre es ejidatario. Familiares suyos fueron pioneros en gestionar la llegada de escuelas públicas a la zona.

Putla es una región marcada por el rezago y la pobreza, muy diversa culturalmente. Cinco pueblos indígenas –mixtecos, triquis, tacuates, nahuas y amuzgos– tienen allí su territorio. Está poblado también por afrodescendientes.

Rubén Núñez cursó sus estudios de educación básica en la primaria Guillermo Prieto de la misma población y en la Secundaria Técnica Agropecuaria 151. En 1978 ingresó a la Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas, para ser profesor de educación primaria.

Rubén siguió estudiando. Se especializó en Lengua y Literatura, en la Escuela Normal Superior de la Universidad de Chilpancingo, Guerrero. Ya como docente en servicio, cursó la maestría en Desarrollo Educativo, en la Universidad Autónoma de Puebla. Trabajó como profesor de primaria en comunidades rurales de la Sierra Sur,

de difícil acceso. Dio clases en San Pedro Yasutatu, a cinco horas de camino a pie. Dio clases de español en la secundaria técnica de su pueblo. En 1990, se incorporó a la Normal Experimental de la cual egresó, y de la que más adelante fue director. Laboró en Lingüística, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Núñez mantiene un fuerte arraigo comunitario. Ha cumplido con sus servicios en el sistema de cargos: desde mayordomo de la festividad principal hasta agente municipal. Fue secretario del comisariado del ejido. Como presidente de Pueblos Unidos de la Cañada, gestionó la pavimentación de la carretera de acceso a muchas comunidades de esta microrregión. Fue secretario del Consejo de Desarrollo Municipal de Putla, y mayordomo del carnaval putleco. Siempre se distinguió por su responsabilidad y honestidad.

Rubén Núñez es un destacado basquetbolista. Tiene el don de la palabra. Es orador designado en fiestas de 15 años, bodas, bautizos y velorios. Le gusta declamar y escribir poesía. Su carácter afable y bonachón despertó simpatía entre sus vecinos, compañeros de trabajo y estudiantes.

El maestro Núñez no pertenece a corriente sindical alguna. Fue impulsado a la secretaría general de la 22 por un equipo de paisanos y compañeros de la región Cañada. Fue electo porque el movimiento magisterial oaxaqueño decide quiénes son sus dirigentes de manera imprevisiblemente democrática.

Falsamente, se ha dicho que el profesor Núñez recibe un salario millonario. De manera tramposa se suman sus ingresos trimestrales y se les hace aparecer como si fueran quincenales. Se dice que no labora, aunque está comisionado sindicalmente (como lo están todos los dirigentes de sindicatos del apartado B del Artículo 123) desde el 26 de septiembre de 2012.

Rubén Núñez obtuvo una maestría, es profesor de tiempo completo de una institución de educación superior y ha sido director de una escuela normal. Tiene 32 años de servicio. A pesar de eso, su sueldo líquido quincenal –que no ha recibido desde junio del año pasado– es de 19,667 pesos.

Se le encarceló acusándolo de lavado de dinero, robo agravado y tentativa de homicidio. Los señalamientos que se le imputan son falsos, prefabricados y carecen de fundamento legal.

¿Lavado de dinero? Desde junio del año pasado, las cuentas bancarias de la Sección 22 fueron ilegalmente congeladas por la autoridad. Los maestros decidieron seguir cooperando económicamente para mantener su organización. ¿Qué tienen esos recursos de procedencia ilícita?

En todas las secciones del SNTE existen convenios con empresas privadas que venden a crédito línea blanca, material escolar o dan préstamos a los maestros. Oaxaca no es la excepción. Esos convenios fueron firmados no por la sección sino por el IEEPO, desde antes de que Rubén fuera secretario general. Las empresas pagan una modesta comisión que no pasa por el dirigente. Si el maestro Núñez está preso por eso, deberían estarlo todos los dirigentes del sindicato.

Las otras acusaciones son igual de absurdas. En septiembre de 2014, el SNTE denunció a la Sección 22 de robarle mil cajas de libros de texto gratuitos que estaban en una casa particular. ¡Unos cincuenta mil libros! ¿Qué hacían esos libros en una casa particular?, ¿pueden ser propiedad de un grupo sindical?, ¿se imagina alguien al maestro Rubén hurtando cincuenta mil libros o tratando de matar a alguien? ¡Por favor!

El profesor Rubén Núñez fue rehén del gobierno federal. Una moneda de cambio. Las autoridades lo quisieron utilizar para negociar el fin de las protestas contra la reforma educativa. Se equivocaron. Su aprehensión levantó una ola de indignación aún mayor.

La masacre de Nochixtlán y la negociación

En la mañana del domingo 19 de junio hubo una matanza en Nochixtlán, en la mixteca oaxaqueña. Ese día, las policías federal y estatal arremetieron en contra de grupos de manifestantes, pobladores y docentes de la CNTE que bloqueaban la carretera que

comunica la ciudad de Oaxaca con la Ciudad de México. Fueron asesinadas por las fuerzas públicas en ese municipio ocho personas, y tres más en otras regiones.

La masacre de Nochixtlán sacudió al país y aceleró el vuelco en la correlación de fuerzas a favor de la CNTE que había comenzado a operarse desde el 15 de mayo. El 22 de junio, el gobierno federal se vio obligado a reabrir una mesa de diálogo con la CNTE.

Había pasado casi un año sin que la Coordinadora y el gobierno federal tuvieran negociaciones. La última se había realizado el 4 de junio del año 2015. Varios de los más importantes dirigentes sindicales fueron trasladados en un avión militar a la Ciudad de México y allí sostuvieron una reunión en un campo militar. Los maestros de Oaxaca habían amenazado con boicotear los comicios para nombrar diputados federales. Miguel Ángel Osorio Chong les puso un ultimátum: o aceptaban su ofrecimiento o mandaba a la policía federal al estado. Finalmente, así lo hizo.

Desde entonces, no había habido un diálogo formal con la CNTE. Más aún, el gobierno incumplió con muchos de los acuerdos que se habían tomado. Comenzó entonces una ofensiva en forma contra los maestros que se resistían a la reforma educativa. En Oaxaca se intervino el IEEPO, se congelaron las cuentas bancarias de la Sección 22, e, incluso, cuentas personales de los dirigentes. Se dejó de pagar a los comisionados sindicales. Simultáneamente, varios líderes fueron encarcelados en penales de alta seguridad. Primero regionales y luego nacionales, incluido Rubén Núñez, secretario general, Francisco Villalobos, de Organización, y el de Finanzas.

De hecho, la detención de Rubén Núñez, y Francisco Villalobos, en el marco de la ofensiva de la Coordinadora iniciada el 15 de mayo, fue lo que precipitó que se instalaran bloqueos en prácticamente todo el estado pero de manera muy relevante en la región del Istmo. Bloqueos que llegaron incluso a impedir el abasto de gasolina desde la refinería de Salina Cruz. En un primer momento, estas acciones fueron decisión de los maestros de base y no orientaciones de su sindicato.

El gobierno comenzó los operativos de desalojo de estos bloqueos el viernes 17 de junio en la noche. Arrancaron en el Istmo, y se fueron escalonando en otras regiones durante el sábado. En un primer momento no se produjeron bajas graves. Ante el avance de la fuerza pública, los padres de familia y de los maestros que ocupaban las vías asumieron una táctica flexible. Cuando la policía llegaba a los retenes, resistían. Aventaban piedras, bombas molotov y cohetones, pero al final, ante la avalancha de gases lacrimógenos optaban por replegarse. Tan pronto como la policía seguía su curso, volvían a instalar el bloqueo.

Sin embargo, en Nochixtlán, entre Tlaxiaco y Huajuapan en la mixteca, la situación fue diferente. Nochixtlán es un municipio indígena que fue muy importante en los siglos XVIII y XIX. Su nombre significa el "lugar de la grana, de la cochinilla", con la cual se elaboraba el tinte rojo. Buena parte de la riqueza oaxaqueña en la época colonial viene de la explotación de ese tinte. Los mixtecos son un pueblo guerrero. Ese día era de mercado, lo cual significa que bajaron más de dos mil vendedores y compradores de comunidades aledañas a comprar y vender mercancías. Era un día clave para la economía local.

El desalojó policiaco del bloqueo en Nochixtlán fue salvaje. Los policías iban armados y dispararon contra los civiles. No contentos con eso, dieron la instrucción de no permitir que los heridos fueran atendidos en los centros médicos. El presidente municipal, un cacique priista, impidió que se usara la ambulancia que se había comprado con los recursos de los migrantes de Nochixtlán a su comunidad. La gente acabó prendiéndole fuego al palacio municipal y a algún rancho de uno de los familiares más cercanos del presidente municipal, que acabó huyendo.

El gobierno trató de negar los hechos. Primero dijo que los policías no iban armados, pero después debido a las evidencias de fotografías y grabaciones, y por la misma prensa internacional, tuvo que retroceder y decir que quien realizó los disparos habían sido grupos de francotiradores y encapuchados y esto no es cierto,

no hay ningún testimonio de que así sea. Todos los muertos son del lado del pueblo y no hay nada más allí que ocultar.

A partir de ese momento siguieron los desalojos y otros bloqueos, por ejemplo en Hacienda Blanca. El escándalo de la masacre de Nochixtlán obligó efectivamente al gobierno a dar marcha atrás y a negociar, a abrir un diálogo. Sentar al gobierno a negociar fue un triunfo del movimiento, porque tenía un año negándose a hacerlo.

En respaldo a Nochixtlán, las comunidades indígenas oaxaqueñas se declararon en alerta. Han vivido como propia la masacre del 19 de junio. Se saben agredidas por el Estado. Sus topiles están sobre aviso. La matanza ha sido un agravio para todas, pero especialmente para el pueblo mixteco.

Lejos de las grandes ciudades, triquis, zapotecos, mixes, mazatecos y chatinos marcharon por caminos serranos para expresar su dolor y solidaridad con sus hermanos de Nochixtlán. También, para exigir como demanda propia la abrogación de la reforma educativa. Los cerros pelones fueron testigos mudos de su rabia. No se trataba de ser vistos por nadie, salvo por sí mismos.

La protesta india dibujó un nuevo mapa de la insumisión. Las periferias oaxaqueñas cercaban el centro. El 23 de junio se movilizaron de Tamazulapam a Ayutla Mixe, en San Francisco Cajonos, y de Guelatao a Ixtlán. En otras fechas lo hicieron en Teojomulco, Juxtlahuaca, Tlaxiaco, Huajuapan, Huautla y varias regiones más.

En todo el territorio oaxaqueño autoridades municipales, comunitarias y agrarias celebraron asambleas informativas. El ultimátum de la Secretaría de Gobernación disparó esta fiebre asociativa. En multitud de ellas condenaron la agresión y apoyaron a sus maestros. Dispusieron cerrar las pocas escuelas que seguían abiertas y reconvenir a los profesores que no se habían sumado al movimiento. Estamparon sus firmas y sus sellos en las actas para dejar constancia de sus acuerdos.

Las muchas inconformidades de la sociedad oaxaqueña encontraron en el paro magisterial un punto de confluencia y encuentro. Oaxaca es un hervidero de problemas sin solución. También

de resistencias. El gobierno de la alternancia de Gabino Cué resultó un fiasco. Las comunidades no se dejan de los embates de proyectos mineros depredadores y negocios energéticos cuyos beneficios no son para ellos.

La curva de deterioro de la calidad de vida se ha acentuado dramáticamente en los últimos años. Mucho antes de los bloqueos escaseaba el circulante. Unas 480 mujeres han sido asesinadas con lujo de violencia. En tres años murieron 4,500 enfermos que padecían insuficiencia renal por carencia de equipos para diálisis.

La profunda imbricación entre maestros y comunidades no está mediada por el archipiélago de organizaciones sociales asentadas en el territorio oaxaqueño. Esas asociaciones, frentes, coaliciones, uniones y grupos no son la correa de transmisión entre la sociedad y los maestros. Desempeñan un papel importante en la construcción de un bloque magisterial-popular, pero la bisagra central que la articula es otra: la relación directa de los maestros con los padres de familia y con las autoridades comunitarias.

Por eso, ceremoniosos, los más de cuarenta alcaldes y autoridades agrarias mixtecas reunidos en Nochixtlán el pasado 2 de julio advirtieron: este movimiento ya no es magisterial, es popular. Y es que, como sucede en Chiapas, el torrente comunitario y popular es el que, cada vez con más frecuencia, arrastra a los maestros. No en balde, esas autoridades firmaron la demanda de destitución de Aurelio Nuño como secretario de Educación, sobre un cartel con la imagen de una mano izquierda empuñando un lápiz y la leyenda: "Por la defensa de la educación".

Sí, esas comunidades defienden la educación pública. La demanda no es una imposición de los profesores. A lo mejor es difícil entenderlo desde una oficina inteligente de la metrópoli, pero esa es una de las muy pocas vías de ascenso social que les quedan. Y la saben amenazada por una reforma educativa que persigue y castiga a sus profesores.

Las comunidades aprecian a sus maestros cuando les hablan en su lengua, les enseñan a sus hijos a rendir honores a la bandera, les

ayudan con la redacción de engorrosos oficios, organizan las ligas de basquetbol y siembran en sus niños la semilla de que hay un futuro mejor para quienes se instruyen. Quieren a sus profesores cuando cooperan con las fiestas del pueblo.

A partir de ese momento, más allá de la genuina defensa de sus intereses laborales, los maestros mexicanos se movilizaron también para protestar por la masacre de Nochixtlán. Para ellos, la agresión policiaca contra esa comunidad oaxaqueña se convirtió en el símbolo de una reforma que se quiere imponer a sangre y fuego.

Los niños de Nochixtlán

Cuando el helicóptero sobrevuela la Casa Xitla, en el sur de la Ciudad de México, los niños de Nochixtlán que se hospedan allí de manera temporal, corren despavoridos a esconderse. El sonido del pájaro de hierro sobre sus cabezas revive el miedo y la desesperación que vivieron en su pueblo el 19 de junio, cuando la policía masacró a sus familiares y paisanos.

Dos meses después de la agresión, los pequeños no olvidaban lo sucedido. La violencia policial aparece en sus dibujos y en sus sueños, en sus conversaciones y en su futuro. Cuenta uno de ellos que cuando sea grande, quiere ser policía para matar a los uniformados que lo gasearon y machacaron a palos a sus familiares.

Ese 19 de junio, 26 pequeños vieron a sus papás salir a defender a su pueblo de la agresión de los gendarmes y luego correr a esconderse. Durante días, en la explanada del templo de Nochixtlán dos cartulinas tenían los nombres de los menores que perdieron a sus padres en el ataque de la policía federal.

Ese día, en la humilde colonia 20 de Noviembre, que no cuenta con agua ni con electricidad, unos 30 uniformados lanzaron gases contra viviendas construidas de láminas, cartón, latas y escasos materiales. Allí estaban 32 niños, ninguno mayor de 11 años. Los pequeños, sentados en una colchoneta narraron a Arturo Cano,

periodista del diario *La Jornada*, cómo se ahogaban y vomitaban con el humo de los lacrimógenos.

Uno de ellos le platicó cómo escuchaban vociferar a los policías: "Vénganse por acá, aquí van a tener su chinga". Otro le contó que gritaban groserías y provocaban a los maestros. Uno más describió cómo usaron sus pistolas y empezaron a matar gente. Y otro le dijo que aventaron una cosa redonda detrás de una casa, que explotó, sacó lumbre.

En total, fueron víctimas directas de la agresión policiaca cerca de 70 menores. El daño psicológico que sufrieron está a flor de piel. A la cuenta de damnificados infantiles hay que sumarle la de otros hijos de los asesinados y discapacitados por la agresión policial. A partir de ahora, sin alguien que lleve el sustento a su casa, ellos y sus madres tendrán que trabajar para ganarse la vida.

La masacre de Nochixtlán dejó un saldo trágico de ocho civiles asesinados (11 en Oaxaca), 94 heridos de bala, 150 víctimas directas y entre 300 y 400 indirectas. Quienes sufrieron lesiones mayores, quienes aún tienen balas en el estómago, ¿de qué vivirán ahora? Ciertamente, no de cultivar el campo.

En su inmensa mayoría, las víctimas de Nochixtlán son gente humilde, que vive sin ahorros y con muy pocos recursos. Ante la negativa gubernamental a brindarles atención médica y ante el miedo de ser perseguidos, debieron gastar sus pocos ingresos en curarse de mala manera con médicos particulares.

Dolor sobre dolor, tragedia sobre tragedia, los familiares de los ocho asesinados sufren hoy no sólo la pérdida de un ser querido, sino una pesada deuda económica. Enterraron a sus difuntos como la tradición manda, dando de comer a quienes durante días los acompañaron en su dolor. Un funeral así cuesta, al menos, entre 100 y 150 mil pesos, gasto que sólo puede solventarse con préstamos que deben pagarse a tasas de interés usureras.

Decenas de esas víctimas se concentraron el 31 de julio de 2016 en la emblemática Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, con muletas y vendajes. Con rabia y coraje narraron a la prensa su dolor y le

mostraron sus heridas. "Aquí estamos –dijeron–; tenemos nombre, tenemos rostro, tenemos miedo. Aquí estamos, hemos venido a exigir justicia, no dinero".

Indignados por los señalamientos de diputados priistas, como Mariana Benítez (subprocuradora cuando fueron desaparecidos los 43 normalistas rurales de Ayotzinapa y coautora de la "verdad histórica"), denunciaron que "hubo balas que entraron por la boca y salieron por la oreja; disparos que impactaron en piernas, tobillos, ingles, en el estómago, en el pecho, en la espalda, en los pies, en los dedos".

El enojo de los nochixtlecos con la diputada Benítez y con otros integrantes de la comisión legislativa especial para investigar los hechos de Nochixtlán proviene del enorme desprecio con que los han tratado. Su palabra no vale. Aunque esa comisión se formó desde el 6 de julio de 2016, sus integrantes han sido incapaces de reunirse con los representantes de la Asamblea de Víctimas. Han hablado con la Procuraduría General de la República (PGR), con el presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), con el *ombudsman* de Oaxaca, pero no con los directamente afectados.

Más aún, varios legisladores han puesto en entredicho la versión de los hechos de las víctimas. Así sucedió, por ejemplo, el 26 de julio. Ese día, el titular de la Defensoría de Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca, Arturo Peimbert, cuestionó ante la comisión que no está claro qué perseguía el operativo de la Policía Federal (PF) en Nochixtlán, porque si querían el desalojo de la autopista en 15 minutos, lo consiguieron, y preguntó: ¿Por qué incursionaron y entraron a la zona urbana, a colonias como la 20 de Noviembre? Varios integrantes de la comisión respondieron iracundos, poniendo en duda la versión del defensor.

Lo mismo hicieron cuando Peimbert denunció en la misma reunión, recogiendo los testimonios de los afectados, que en los hospitales donde la PF tomó el control impidió al personal médico atender a la población civil y a los maestros. "Fue –dijo, ante el visible malestar de los legisladores– en varios hospitales, y tenemos

un oficio que nos escribe el propio Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) explicándonos esta situación; es gravísima. A los lesionados se les acosó, se les intimidó y persiguió".

El gobierno federal ha sido incapaz de ofrecer un relato coherente y creíble sobre lo sucedido. Sin embargo, se han filtrado a la prensa versiones que exculpan a la PF y a la Gendarmería de la represión, al tiempo que se inculpa a cinco organizaciones populares de la región. Está en marcha una nueva "verdad histórica".

La CNTE demanda que se sepa la verdad de lo sucedido en Nochixtlán, castigar a los responsables y reparar el daño. Exige que el gobierno apoye para que niños y afectados sanen. Como dicen las víctimas: "Si el gobierno invirtió tanto para asesinarnos, que invierta ahora en curarnos".

Resistencia con nombre de mujer

A la maestra Angélica García Pérez le tocó estar al frente de la lucha de los profesores oaxaqueños en un momento muy difícil. El gobierno federal está empecinado en acabar con su organización sindical y no ha escatimado recursos para hacerlo. Ella ha sufrido este embate en carne propia.

Lejos de amilanarse, la profesora participa en las pláticas con la Secretaría de Gobernación como parte de la comisión negociadora nacional de la CNTE, y saca fuerzas de la persecución gubernamental para resistir. "Esa rabia, ese coraje ante el ensañamiento en contra nuestra es lo que nos ha mantenido firmes", asegura.

Sindicalista de base desde 1995, activista hormiga, Angélica siempre ha estado muy comprometida con la vida de la Sección 22. En 2006, fue delegada de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), donde vivió un intenso proceso de formación política. Actualmente, es la representante del sector Etla, uno de los más combativos y mejor organizados del estado. Hace un año fue elegida como integrante de la comisión política seccional.

Aunque la situación en que se encuentra como dirigente sindical es inédita, tener que remar a contracorriente no lo es. Nada le ha sido fácil en la vida. Siempre ha tenido que enfrentar grandes obstáculos. Una y otra vez los ha superado.

La profesora García Pérez nació en Teococuilco de Marcos Pérez, Ixtlán, Oaxaca, en 1975. Municipio mayoritariamente indígena, de apenas unos 1,100 habitantes y 300 viviendas, muchos de sus pobladores emigran a Estados Unidos para ganarse la vida. Angélica es la sexta de nueve hermanos de una familia campesina. Durante largo tiempo su papá fue "mojado". Cada dos años regresaba brevemente a su comunidad para convivir con su parentela. De hecho, ella casi no lo conoció hasta que cumplió ocho años.

En casa de la profesora se hablaba zapoteco y español. Ella comprende la lengua indígena, la habla, pero no la domina. Su padre, que tenía dificultades para comunicarse cuando iba a la ciudad, insistió en que sus hijos debían manejar perfectamente el español.

Cuando Angélica terminó la primaria, a los 11 años, se mudó a casa de una hermana en Etla para estudiar la secundaria. Su padre tenía la ilusión de que sus hijos fueran profesionistas. Fue una decisión dolorosa que la separó de su casa y de su mamá: "Para mí –narra la maestra– fue un impacto bastante grande. Tenía que salir, dejar el pueblo, todo, para construir algo diferente". Ella hizo entonces un compromiso con su papá: cuando terminara sus estudios, apoyaría económicamente a sus tres hermanos para que cursaran los suyos.

Al llegar a Etla, debió hacer a un lado sus miedos y comenzar una vida nueva. Tímida, serrana, le era difícil hacer amistad con niñas que se conocían de siempre. Rompió esa situación cuando en la secundaria el maestro la puso a debatir sobre la Revolución Mexicana con un niño que tenía el mejor promedio de la escuela. Aunque ni siquiera sabía bien a bien qué era eso de debatir, se preparó con esmero para explicar lo que ella entendía del tema. Su desempeño fue sobresaliente. El profesor les puso 10 a ambos. El episodio fue un parteaguas en su vida. Desde ese momento se sintió con más confianza y se dijo: "sí puedo".

Cursó el bachillerato técnico en contabilidad en Suchilquitongo. Aunque deseaba seguir estudiando, tuvo que trabajar para cumplir el compromiso que hizo con su padre.

A los 18 años consiguió su primer empleo en el Banco de Oriente, donde le pagaban un sueldo miserable por una jornada agotadora. No le importó: "Lo hacía con mucho amor porque me daba cuenta de que era útil para poder apoyar a mis hermanitos".

Un año después tuvo la oportunidad de trabajar como administrativa en una secundaria técnica en Tamazulapam del Espíritu Santo. Comenzó así su vida en las filas del magisterio, pero debió abrir un paréntesis en sus sueños de estudiar más. En la Sierra Mixe no había universidad.

En esa escuela vivió su primera experiencia sindical: defender con genuina indignación a una compañera a la que el autoritario director de la escuela quería despedir injustamente.

Casi al finalizar el ciclo escolar le ofrecieron colaborar con un programa de crédito a la palabra, organizado por la Sección 22. Llena de dudas, aceptó. Su participación fue un éxito. Entre 1995 y 1998 triplicaron el fondo del programa. Al terminar su comisión laboró en cooperativas escolares de secundarias técnicas. Simultáneamente, estudiando los fines de semana, cursó la normal superior en la especialidad de Inglés.

Su primera experiencia docente la realizó en San Pablo Etla, como maestra de inglés, donde trabajó nueve horas a la semana durante seis años, sin cobrar. Luego comenzó también a enseñar informática.

Angélica es sencilla. No le gustan los reflectores. Como dirigente es de una firmeza fuera de serie. No se anda por las ramas. Habla claro, directo y preciso. Frente a las autoridades es indoblegable.

Madre soltera de un hermoso hijo de ocho años, se da tiempo para sacar adelante todo lo que tiene que hacer con responsabilidad y eficacia. Su gran preocupación es no entregar cuentas negativas al movimiento. La motiva la lucha. Cree que la actual movilización magisterial está haciendo historia. Está convencida de que el pueblo

de México puede transformar la realidad para tener mejores condiciones de vida.

En el centro de su compromiso con el movimiento está su vocación de servicio:

> Tengo la claridad de que servir a los demás engrandece. Esa es la mayor de las satisfacciones como ser humano. Esa concepción del servicio viene de mi cultura. Así nos educó mi papá. Es algo que traigo muy dentro, muy fijo, que me mueve, me identifica. Eso me ha motivado a poner un granito de arena para que las cosas cambien.
>
> Tengo claro que no podemos fallar a los compañeros de base, a nuestros alumnos y al pueblo de Oaxaca. Defender la educación pública es defender el empleo, liberar a los presos políticos y hacer justicia al pueblo de Nochixtlán.
>
> Angélica no les falló a sus compañeros.

El lobo en el gallinero

En Nuevo León, uno de los principales enclaves de la derecha empresarial en México, propietaria y promotora indiscutible de la reforma laboral y administrativa disfrazada de educativa, se prendió la mecha del descontento magisterial. El lobo de la inconformidad docente se metió, sin permiso y por sorpresa, en el gallinero donde se incuba el nuevo ciclo de reformas neoliberales.

Miles de maestros de Nuevo León marcharon el 22 de junio en Monterrey. Las estimaciones más conservadoras dijeron que fueron 6,000. Las más optimistas aseguran que protestaron 12,000. Hayan sido 6,000 o 12,000 la magnitud de la movilización docente fue inusitada para ese estado.

Participaron en la marcha profesores no sólo de la Sultana del Norte, sino de municipios alejados de la capital. También padres de familia e integrantes de organizaciones sociales solidarias.

Poco antes de iniciar la protesta, el gobernador Jaime Rodríguez Calderón le pidió a un grupo de mentores con el que se entrevistó

"portarse bien" y no bloquear las calles. De paso les aseguró que él estaba inconforme con la reforma educativa.

En Nuevo León cursan el nivel básico alrededor de un millón de alumnos de nivel básico. Se hacen cargo de su educación alrededor de 25,000 maestros federales y otros 25,000 estatales. No es inusual que un mismo profesor imparta clases en los dos sistemas.

La inmensa mayoría de los trabajadores de la educación, pertenecientes a las secciones 21 y 50 del SNTE, no hizo caso a su solicitud. Tomaron la avenida Morones Prieto, a la altura de la colonia Independencia y, rompiendo el cerco de seguridad de los antimotines, a la altura de Constitución, se brincaron los muros de contención y ocuparon la vía.

Al frente de la marcha, semejante a una enorme "serpiente humana de dos cabezas", había dos mantas con las consignas: "Rechazo total a la reforma educativa" y "Solución o paramos Nuevo León". Los asistentes corearon consignas como "Bronco traidor, engañaste al profesor" y "Oaxaca, aguanta, Nuevo León se levanta". Abundaron los insultos y las burlas hacia el secretario de Educación Aurelio Nuño.

Más allá del rechazo generalizado a la reforma educativa, la movilización fue detonada por la acumulación de varios problemas. Uno de los más importantes es el de los cambios de adscripción. Cada año, miles de profesores de todo el país buscan mover su lugar de trabajo a escuelas más cercanas a su residencia, a localidades con mayores comodidades o a sitios en los que viven sus familiares.

Según el profesor José Cárdenas, este año en Nuevo León solicitaron cambios de centro de trabajo unos siete mil maestros. Pero, en lugar de tramitar estas peticiones de la manera habitual, la secretaria de Educación de la entidad, Esthela Gutiérrez Garza, al margen de la participación de los profesores y de su sindicato, decidió realizar los cambios ella sola, inventando criterios a modo o copiándolos de la SEP.

Interpretando facciosamente el artículo 61 la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la secretaria Gutiérrez

decidió que tendrán prioridad para trasladarse a otras escuelas los dos mil profesores que fueron evaluados en la entidad y resultaron destacados. Según ella, este mecanismo "atiende criterios nacionales de reconocer a los maestros que obtuvieron un alto porcentaje en su evaluación".

En segundo nivel, señaló la doctora Gutiérrez, "están los maestros que tuvieron una evaluación de bueno, y a partir de ahí, el resto". Y añadió: "Los cambios y la movilidad de personal es una función de quien contrata y de quien dispensa la nómina".

Esta lectura de la ley es absolutamente alevosa y sesgada. ¡Ni siquiera 10% del magisterio se sometió a una evaluación! Designar unilateralmente a quiénes pueden ejercer este derecho es una arbitrariedad. No en balde, la directriz levantó una profunda ola de indignación entre los docentes.

El artículo 61 establece que:

> Para el desarrollo profesional de los docentes, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados establecerán periodos mínimos de permanencia en las escuelas y de procesos ordenados para la autorización de cualquier cambio de Escuela. Asimismo, podrán suscribir convenios para atender solicitudes de cambios de adscripción del personal en distintas entidades federativas.

En ningún lugar establece que tendrán prioridad quienes se hayan evaluado.

Botón de muestra de cómo la reforma educativa le permite al Estado la recuperación de la rectoría del sector, es la flamante secretaria, doctora en Economía Política, quien ha sido acusada de ejercicio indebido de funciones, cobrar doble sueldo (como investigadora universitaria y como funcionaria pública), hacer de su chofer el operador mejor pagado del gobierno estatal, tener en nómina directivos que "dobletean" salarios y por encubrir nepotismo.

El malestar magisterial en Nuevo León abreva también de otras fuentes. Destacan tres. Primero, el raquítico aumento salarial de 3.15%, que el SNTE aceptó el pasado 14 de mayo, impacta solamente

en el sueldo tabular de los profesores y deja fuera las prestaciones. Segundo, importantes estímulos que disfrutaban los profesores que formaban parte de Carrera Magisterial están congelados. Y, tercero, el gobierno estatal tiene grandes adeudos con los docentes que pertenecen a la categoría BC de Carrera Magisterial.

En la protesta desempeñaron un importante papel directores e inspectores escolares, muchos de ellos con 30 o 40 años de servicio. Demandaban que el sector que trabaja en primarias perciba el mismo salario que el que lo hace en secundarias.

Ante la inminencia de una nueva etapa de evaluación, directores e inspectores criticaron que los criterios para realizarla no estén claros, sus objetivos sean imprecisos y no exista personal calificado para aplicarla. Rechazaron, además, el trato antipedagógico que la SEP ha dado a los maestros en este proceso.

En Nuevo León existen 35 casos de maestros despedidos por no presentar la evaluación, que impugnaron ante tribunales sus ceses. Dos de ellos ya ganaron la disputa legal. El enojo contra la evaluación punitiva crece cada día más.

Los docentes federales pertenecen a la Sección 21 del SNTE. Su dirigente es Guadalupe Adolfo Salinas Garza. Los estatales forman parte de la 50. Su líder es Guadalupe Castillo García, fue obligado a tomar un merecido descanso en el penal de Topo Chico, acusado de desviar 35 millones de pesos al interior del seccional. Los dirigentes de las dos secciones han tenido una actitud servil hacia la autoridad, en absoluta sincronía con la de su líder, Juan Díaz de la Torre. Empapados hasta la médula de corrupción, han sido desbordados por los maestros de base. Simple y llanamente no confían en ellos.

La enorme movilización del 22 de junio fue el banderazo de salida para nuevas marchas docentes. Incrédulos, los empresarios regiomontanos pusieron el grito en el cielo por el cierre de vialidades. Preocupado, el gobernador de la entidad comenzó a intentar todo tipo de maniobras.

La inesperada protesta contó, casi de inmediato, con un apoyo de lujo: la del obispo de Saltillo, Raúl Vera. El martes 5 de julio, el

religioso visitó el plantón que los trabajadores de la educación en la entidad montaron en la explanada de los Héroes, en el centro de Monterrey. Allí llevó un mensaje de apoyo a los cuatro profesores que se encontraban en huelga de hambre, y recomendó que levantaran esa radical medida de protesta.

Con la claridad que le caracteriza, don Raúl comparó la falsa reforma educativa con lo vivido por la humanidad en la época de la esclavitud, porque deja sin garantías los derechos laborales de los profesores.

En un cálido discurso a los mentores, el obispo explicó cómo

> La reforma laboral planteada por el gobierno mexicano, es un tema que nos atañe como sociedad, al pretender desalojar de sus derechos al magisterio, encargado de atender a la comunidad.
>
> De manera técnica y real la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) arrasa con los derechos humanos de las y los trabajadores magisteriales en todas las entidades federativas del país… elimina la condición de trabajadores para convertirlos en 'sujetos administrativos' sin derechos laborales. Específicamente, les deja sin ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el empleo.

Con ironía, advirtió que:

> el secretario general de la Secretaría de Educación Pública (SEP)... se queda con toda la autoridad para decidir sobre estos derechos, pasando por encima de la soberanía de los estados del país. La SEP y el INEE son los organismos autorizados por la LGSPD para interpretar unilateralmente la ley. Ésta es la violencia que motiva la lucha del movimiento magisterial.

Y, ya encarrerado, explicó de qué manera

> el Tribunal Permanente de los Pueblos al sesionar en México inspiró el movimiento por una nueva Asamblea, en su sentencia final recomendó a la sociedad civil refundar México. Fue este tribunal de conciencia el que denunció

> explícitamente una usurpación del poder en el Poder Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, tanto a nivel federal, como en el resto de las entidades federativas en donde se han apropiado de la autoridad que nosotros como ciudadanía le dimos para administrar el país.

Para hacer realidad este mandato, el prelado ha impulsado la realización de una nueva Constituyente.

Con el fantasma de la irrupción de la lucha magisterial en Nuevo León, y ante el peligro de que a la inconformidad contra la reforma educativa se le sumara el malestar con la condena a la inanición de Carrera Magisterial, el gobierno federal reculó. Y, necesitado de inventar un interlocutor a modo, convirtió súbitamente al domesticado SNTE en un demandante sindicato.

Como si fuera un conejo sacado de la chistera, el 6 de julio Juan Díaz de la Torre "presentó" a la SEP un pliego petitorio con 12 puntos para "corregir la reforma educativa". Y, mágicamente, un día después, el 7 de julio se abrió la puerta para "construir" consensos a través de una mesa de negociación entre los funcionarios educativos y el SNTE.

Y, aunque la SEP no tenía contemplado gastar en 2016 casi dos mil millones de pesos para pagar el aumento salarial a maestros inscritos en el programa Carrera Magisterial, el secretario de Educación Nuño, firmó un acuerdo con el sindicato donde se compromete a pagarlo "con recursos de economías de la SEP".

Aunque Juan Díaz de la Torre pretenda colgarse las medallas del incremento, la verdad es otra. Fue la protesta del magisterio de Nuevo León –en el marco de las movilizaciones nacionales de la CNTE– la que conquistó para los profesores del país que se encuentran dentro de Carrera Magisterial lo que la abyección del SNTE perdió en la negociación salarial del 15 de mayo.

La impresionante serpiente de dos cabezas de los profesores neoloneses del 22 de septiembre, y las luchas que le siguieron las semanas posteriores anuncian el despertar de un importante sector de maestros norteños, que habían expresado su malestar hacia la

reforma educativa de manera soterrada y ahora lo hacen tomando las calles y las plazas públicas. Muestra, de paso, la creciente pérdida de control sindical de Juan Díaz de la Torre. Ni hablar. En Nuevo León, el lobo se metió al gallinero.

El largo camino de la reforma educativa

Desde hace 23 años, la CNTE ha analizado y discutido cómo elaborar un proyecto de educación alternativo. No se ha conformado con ello. En varias entidades del país lo ha llevado a la práctica.

Lo ha hecho como parte de su propuesta estratégica de luchar por democratizar el SNTE, democratizar la enseñanza y democratizar el país.

En el centro de este plan para diseñar una propuesta de enseñanza alterna se encuentra la preocupación por impulsar una educación pública, democrática, científica, popular, crítica, reflexiva y comprometida. Se trata, según resolvió el Segundo Congreso Nacional Ordinario de la Coordinadora, de una responsabilidad histórica que debe emanar de las bases.

El Primer Foro sobre Educación Alternativa organizado por la CNTE se efectuó el 11 y 12 de junio de 1983. Su objetivo fue proporcionar a los maestros de banquillo herramientas para avanzar en la apropiación de su materia de trabajo. Ese acto fue el punto de arranque de una larga serie de encuentros, conferencias, talleres, foros y congresos educativos estatales y nacionales, sin continuidad entre sí.

En ese primer foro los participantes analizaron y discutieron rutas pedagógicas diferentes a las establecidas en los planes oficiales, los retos de la capacitación del magisterio y qué se entiende por democratizar la enseñanza.

Meses después, el 29 y 30 de octubre de 1983, el magisterio oaxaqueño convocó a un grupo de prestigiados investigadores, pedagogos independientes y maestros al segundo Foro Nacional sobre

Educación Alternativa. La agenda de trabajo fue tan amplia y ambiciosa que resultó muy difícil abordar todos los temas en profundidad.

Aunque el formato de trabajo que se siguió tuvo grandes limitaciones, las conclusiones a las que se llegaron fueron ricas e interesantes. El centro de la discusión entre los delegados giró en torno al papel de la escuela en la transformación social. Los asistentes se agruparon en dos grandes bloques: el de los reproduccionistas, que consideraban la institución escolar como un aparato ideológico de Estado, que garantiza sin más la continuidad del sistema, y el de los liberacionistas, que veían en la escuela un instrumento para concientizar a la población.

Otro de los puntos abordados consistió en definir quién debía ser el sujeto del proceso de transformación educativa. Algunos participantes argumentaron en favor de dar un papel protagónico a figuras políticas, como legisladores de izquierda o intelectuales con capacidad de persuadir al gobierno federal sobre la conveniencia de implementar algunas reformas. Otros insistieron en que el sujeto debía ser el maestro de banquillo, el que trabaja cada día en las aulas. Señalaron que se requería crear las condiciones para garantizar la participación de los profesores de base en la definición de las políticas educativas, de manera que pudieran aportar el conocimiento nacido de la experiencia diaria.

Para quienes defendieron la posición de avanzar en reformas desde el Estado y en la definición de políticas públicas, resultaba muy importante elaborar un proyecto acabado, sin importar si por el momento los maestros de base lo apoyaban o no. Por el contrario, otros vieron en este debate la oportunidad de hacer de los maestros un actor pedagógico capaz de trascender la dinámica de lucha estrictamente gremial y economicista. Para ellos, la participación masiva del magisterio era fundamental en este proceso.

En los hechos, allí se presentó un dilema que ha atravesado al movimiento magisterial a lo largo de su historia, y que años después la investigadora Susan Street resumió así: si la democratización de

la enseñanza debe entenderse como su ciudadanización, es decir, como la ampliación de todos los agentes escolares y comunitarios en la conducción del sistema educativo público; o, por el contrario, si se concibe como la construcción de un movimiento político de masas a partir de la apertura del magisterio hacia otros sectores de la población.

Más allá de las reflexiones y análisis en general, ese encuentro y los subsecuentes han sido particularmente ricos para compartir y contrastar las experiencias que se desarrollan a diario en las aulas, regiones, estados y niveles educativos.

En esos encuentros se analiza, por ejemplo, cómo se están recuperando las lenguas indígenas, la forma en que se enfoca el estudio de la historia, el español y las matemáticas, qué hacer en las comunidades donde los niños van a la escuela como mera estación de paso hacia su marcha a Estados Unidos, donde serán trabajadores indocumentados, o en regiones asoladas por la violencia del narcotráfico.

Estas experiencias transformadoras son obra de los profesores que se apropian de la materia de trabajo en sus aulas y zonas escolares y no de funcionarios públicos, académicos o intelectuales que elaboran propuestas desde afuera de las aulas. Parte de las huellas de este caminar puede rastrearse por medio de las actas de múltiples reuniones reproducidas en el blog de la Sección 9 (http://goo.gl/8L5cNh).

La Coordinadora ha elaborado también propuestas de educación alternativa de largo aliento en varios estados. Entre ellas se encuentran las escuelas altamiranistas en Guerrero (http://goo.gl/5zzgNK), el Programa Democrático de Educación y Cultura y las escuelas integrales en Michoacán (https://goo.gl/XGA1ma), el Proyecto de Educación Alternativa de Chiapas, el nido de lengua (http://goo.gl/rI4UsH), y el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (http://goo.gl/xd8lcW). Su visión sobre los cambios en curso puede verse en *Análisis y perspectivas de la reforma educativa* (http://goo.gl/iKEwbW).

El martes 9 de agosto se efectuó el foro nacional Hacia la Construcción del Proyecto de Educación Democrática: Evaluación Educativa Integral, en el Centro de Convenciones Siglo XXI del IMSS. Fue un paso trascendental en la ruta que la SNTE comenzó a caminar hace 23 años. Los maestros democráticos llegaron allí sabiendo no sólo lo que no quieren, sino con muchas pistas de hacia dónde necesita moverse el sistema educativo nacional.

En el evento participaron más de dos mil docentes y sus invitados. Entre muchos otros estuvieron del exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Pablo González Casanova; el rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Hugo Aboites; el sacerdote Alejandro Solalinde; el investigador Adolfo Gilly; el especialista educativo Alberto Arnaut y el escritor Paco Ignacio Taibo II, entre otros.

En la Conferencia Magistral, Pablo González Casanova llamó a "respetar la dignidad" de los maestros y a velar por los derechos laborales "de todos los trabajadores" en México, mientras que Adolfo Gilly, recordó su formación normalista, el sentido de ser maestro y saludó la insumisión de la Coordinadora. Taibo convocó a los docentes a unirse en un "contraproyecto educativo" frente a la reforma gestada desde el poder y "contra la represión" del Estado.

Los profesores democráticos advirtieron que

> la propuesta gubernamental ha resultado claramente fallida y eso habría que reconocerlo como punto de partida para cualquier análisis sobre la educación actual. Hoy podríamos indagar sobre las causas o explorar las razones profundas de la problemática, pero es un hecho que la propuesta del gobierno tiene problemas de fondo. Y no se trata solamente de problemas de aplicación, sino de una problemática de concepción y de diseño de las políticas oficiales.
>
> …lejos de propiciar mejores condiciones para el trabajo de los docentes, para el desempeño de los estudiantes o, en síntesis, para lograr un 'México con educación de calidad', como plantean los documentos gubernamentales, la política educativa ha generado una enorme incertidumbre laboral, así como un muy desfavorable entorno educativo para la niñez y la juventud.

Explicaron el "fracaso" de la reforma promovida por Enrique Peña Nieto desde cuatro vertientes. Por principio de cuentas, en el diagnóstico "limitado" de la problemática educativa en el país, que señala "erróneamente" a los maestros como responsables "de todos los males".

En segundo término denunciaron una concepción "mercantilista" de la educación. En tercer lugar señalaron el desconocimiento de las "potencialidades de participación" de maestros y ciudadanos. Finalmente, criticaron una visión "reduccionista y equivocada" de la evaluación.

El encuentro fue el punto de partida para elaborar una propuesta educativa más amplia, inscrita en los tres ejes de lucha de la CNTE: democratizar el sindicato, democratizar la enseñanza y democratizar el país. El proceso culminaría en noviembre de 2016, con la realización del llamado Congreso Nacional de Educación Popular.

La locomotora chiapaneca

El lunes 19 de septiembre de 2016, los maestros de Chiapas regresaron a clases y levantaron el campamento instalado en Tuxtla Gutiérrez. Sin dar tregua, estuvieron en paro y en plantón 124 días.

No se fueron con las manos vacías. Arrancaron a las autoridades federales un pacto político verbal, sin minuta, en el que se establece que la reforma educativa (evaluaciones de promoción y permanencia) no se aplicará en la entidad en lo que resta del sexenio de Enrique Peña Nieto y el del gobernador Manuel Velasco Coello.

Los trabajadores de la educación de Chiapas fueron el último contingente de la CNTE en mantener la huelga nacional iniciada el 15 de mayo para abrogar la reforma educativa. Días antes, Oaxaca, Guerrero y Michoacán habían retornado a las aulas.

La decisión de replegarse organizadamente no fue de los dirigentes del movimiento, sino producto de una consulta entre más de 55 mil maestros. De acuerdo con las actas escrutadas, votaron en

favor de regresar a clases 266 asambleas delegacionales y de centro de trabajo y se opusieron 191. En 169 más no hubo actas. El levantamiento del paro lo decidieron los maestros de banquillo, no sus líderes. El conteo fue público, no secreto, y estuvo a cargo de una comisión de profesores de base.

El acuerdo de los docentes fue avalado por el Comité Estatal Democrático de Padres de Familia. Según Elizabeth Hernández, representante de los padres, el movimiento magisterial y popular obtuvo en estas jornadas de lucha un importante triunfo. Lejos de ser una claudicación, el repliegue es un receso temporal que les permite elaborar nuevas estrategias de lucha contra la reforma educativa y contra las reformas estructurales.

El pacto político acordado por el movimiento con el gobierno federal y estatal consta de 11 puntos. El primero es el congelamiento de la reforma educativa en la entidad. El segundo es el reconocimiento de la bilateralidad en las comisiones mixtas SEP-SNTE en Chiapas, es decir, de los ascensos, cambios, promociones, contrataciones y permutas en todos los niveles.

Entre los puntos acordados está el pago de salarios adeudados, tanto con fondos del gobierno estatal como con recursos del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (Fone). Asimismo, la limpieza de los procesos judiciales en curso (órdenes de aprehensión, actas administrativas, carpetas de investigación, registros de atención…) en contra de trabajadores de la educación, padres de familia y movimientos sociales, como resultado de su participación en las movilizaciones contra la reforma educativa.

La reunión donde originalmente se formuló la propuesta gubernamental se efectuó en la Ciudad de México el 31 de agosto. Participó en ella una comisión de 15 dirigentes sindicales de las secciones 7 y 40 de Chiapas. Luis Enrique Miranda asistió con la representación del gobierno federal. Estuvieron presentes el gobernador de Chiapas, Manuel Velasco; el presidente del Consejo de Chiapas, Eduardo Ramírez, y Roberto Rubio, secretario técnico del gobierno de esa entidad.

Allí, el subsecretario Miranda ofreció verbalmente –advirtiendo que no lo iba a hacer por escrito– congelar la reforma educativa en Chiapas hasta el fin del sexenio: "La reforma va porque va, pero yo me comprometo –y tengo la facultad, la disposición del Presidente de la República– para que en Chiapas no pase". Prometió respetar la bilateralidad en las relaciones laborales, conservar la cadena de cambios, los ascensos, las permutas, conciliar 2,700 plazas y pagar salarios retenidos.

El movimiento magisterial acordó consultar esta propuesta a sus bases para definir si se aceptaba y, en caso de que así fuera, retornar a las aulas. La decisión quedó en manos de todos y cada uno de los maestros y no de los dirigentes. Sin embargo, en plena consulta, tanto el subsecretario Miranda como Aurelio Nuño negaron públicamente el ofrecimiento federal. Más aún, altanero y provocador, el secretario de Educación anunció el despido de miles de maestros.

Ante la trampa gubernamental, la Sección 7 decidió suspender la auscultación.

> Lo que ofreció Miranda no lo hizo como persona, lo ofreció como institución y tuvo que consultar con Osorio Chong y éste con Peña Nieto, así que no se hagan tontos. La consulta queda anulada porque las bases entienden que el gobierno no ofrece nada y este movimiento tan grande no se hizo para irse sin nada…

Eso fue lo que afirmaron en conferencia de prensa los voceros de la CNTE. los profesores acordaron mantener el paro e intensificar la protesta, ocupando el palacio de gobierno y el Congreso estatal.

Días después, ya como secretario de Sedesol, Luis Enrique Miranda viajó a Tuxtla Gutiérrez a ratificar su oferta inicial. La tarde del 12 de septiembre, en el hangar del gobierno del estado en el Aeropuerto Internacional Ángel Albino Corzo, se efectuó una nueva reunión entre miembros del gabinete de la entidad, Miranda Nava y representantes magisteriales. Allí estuvieron el gobernador Manuel Velasco Coello, el secretario general de Gobierno, Juan Carlos

Gómez Aranda, el secretario de Seguridad Pública, Jorge Luis Llaven Abarca, y el secretario de Educación de Chiapas, Roberto Domínguez Castellanos. Por parte del movimiento estuvo presente una comisión de alrededor de 80 personas, representantes magisteriales, estudiantiles y de padres de familia.

Durante el encuentro los funcionarios gubernamentales sostuvieron –sin minuta de por medio– su compromiso político de 11 puntos. Los maestros ofrecieron llevarlo nuevamente a consulta. En la madrugada del 13 de septiembre, la asamblea estatal de la Sección 7 acordó realizar una ronda de asambleas delegacionales para darle una salida política a la lucha.

El mismo día 13, las diferencias sobre el futuro del movimiento afloraron acaloradamente en el interior. Una minoría de maestros, apoyada por algunos padres de familia, sostuvo que era necesario mantener el paro indefinido y exigió anular las actas de consulta. Según ellos, el repliegue táctico era una traición de los líderes. Finalmente, hicieron abortar la asamblea estatal. A pesar de ello, la auscultación siguió adelante, y la mayoría de los maestros de base acordaron el regreso a clases.

El repliegue del magisterio chiapaneco no implica desmovilización. "No estamos dejando tirada ninguna responsabilidad del accionar. Es vigente que vamos a seguir haciendo manifestaciones", advirtió Pedro Gómez Bahamaca, dirigente de la Sección 7. Añadió:

> No se determina que vamos a estar encerrados en las aulas y ya no regresar a las calles. Hay que ir a hacer asambleas con todas las instancias correspondientes, padres de familia, organizaciones, población. Hemos entendido que la mal llamada reforma educativa no va caer sólo con el accionar del movimiento. Las reformas estructurales tienen que caer con base en una presión total del pueblo, pero del pueblo organizado. Tenemos que hablar de un estallido social y conjuntar los esfuerzos.

Durante los 124 días de paro el magisterio chiapaneco mostró una asombrosa organización y disciplina. Resistió todo: represión

policial abierta, el encarcelamiento en el penal de alta seguridad de Nayarit de 18 maestros de base acusados de terrorismo, el asesinato del profesor David Gemayel Ruiz, campañas de estigmatización, despidos y retención de salarios.

Su participación en la jornada de lucha de mayo-septiembre de 2016 fue anticipada por otra efectuada en 2013. En ese año, los maestros chiapanecos realizaron un exitoso paro de 87 días, que comenzó el 1 de septiembre de 2013 y terminó el 20 de noviembre. La protesta fue masiva. Según cuenta José Luis Escobar Pérez, "aunque las autoridades amenazaron como ahora lo hacen, con cesarnos y sancionarnos administrativamente en nuestra contra, no pudieron hacerlo". La movilización culminó con la firma de una minuta que garantizó sus derechos y el carácter bilateral del sindicato.

La CNTE nació en diciembre de 1979 en Chiapas. No fue casualidad que se fundara en aquellas tierras. Los maestros de ese estado, junto con los de Tabasco, efectuaron un paro indefinido en mayo de ese año. Desde entonces han desempeñado un papel central en la movilización por la independencia y democracia gremial.

La actual dirección de la Sección 7, en parte proveniente de la experiencia formativa de la normal rural de Mactumatzá, es heredera de lo mejor de esa tradición de lucha iniciada en 1979. Apenas en julio de 2013 logró recuperar la conducción del sindicato, en manos del charrismo desde 2008, cuando Elba Esther Gordillo impuso al frente de ella a Rosendo Galíndez (http://goo.gl/KphmMH), un antiguo integrante de la CNTE a quien ella cooptó.

Un papel central en la forja de la combatividad actual fueron las protestas contra la evaluación punitiva del 8, 9 y 10 de diciembre de 2015. El gobierno sabía que si lograba imponer esa evaluación en Chiapas, donde había un rechazo total, narra José Luis Escobar:

> era seguro que la reforma avanzaría como aplanadora. Nosotros entendíamos bien eso. Y por eso decidimos que las evaluaciones no pasarían…
>
> Nos la adelantaron. Y al cuarto para las 12 convocamos a nuestras bases a llegar a la capital para detenerla. Nos fuimos a Llano San Juan. Éramos más

> de 100 mil almas. Allí hubo un enfrentamiento con la Policía Federal (que iba armada), en el cual fue asesinado el compañero David Gemayel Ruiz.

La última etapa de lucha tuvo momentos muy dramáticos. El 15 de mayo se instaló un campamento magisterial en el centro de Tuxtla Gutiérrez. El gobierno respondió amagando con desalojarlo y con vuelos rasantes de helicópteros. Pero gracias a la sociedad civil que salió a las calles para manifestarse, esas amenazas se suspendieron. Irónicamente, en lugar de que la represión haya debilitado al movimiento, lo ha fortalecido.

Los choques con la policía han sido muy duros. El pueblo ha salido a las calles a defender a los maestros. No son acciones programadas, son expresiones espontáneas de descontento, nacidas de ver el uso indiscriminado de la violencia por parte de la policia. El 25 de marzo, en Chiapa de Corzo, la población indignada corrió a la policía federal de la ciudad. A raíz de ese ejemplo, los padres de familia de las colonias populares de Tuxtla Gutiérrez se armaron de valor y dieron un ultimátum a los federales para que se fueran.

Si en algún lugar la protesta de los maestros se convirtió en un verdadero movimiento popular fue en Chiapas. La locomotora magisterial chiapaneca contra la reforma educativa no se detuvo.

Al hacer un balance personal del movimiento, una profesora escribió en su muro de Facebook:

> Los maestros chiapanecos hemos marcado historia y esa historia podré contársela a mis hijos. Efectivamente, durante estos 124 días de paro los docentes chiapanecos dieron al país entero una de las más brillantes lecciones de dignidad cívica en la historia reciente. Sus hijos sabrán estar orgullosos de ellos.

Los privilegiados

Daniel López Castellanos es un maestro oaxaqueño que da clases de primaria en comunidades campesinas de Chiapas. Es un profesor mixteco –a mucho orgullo– que enseña a migrantes guatemaltecos

asentados del lado mexicano de la frontera. Tiene responsabilidades sindicales en la Sección 7. Es, confiesa, un trabajador de la educación privilegiado, con un salario base de 4,300 pesos quincenales.

En 1985, a los 19 años, Daniel llegó a Chiapas a hacer realidad su sueño de ser maestro. El deseo de ser docente le nació por culpa de Florencio Cruz Valencia, su profesor de sexto grado. Su mentor narraba la historia de una forma tan hermosa y convincente, que López Castellanos la vivía como si lo que escuchaba estuviera aconteciendo en ese mismo momento. "Cuando sea grande –se dijo– quiero ser como él".

Tercero de nueve hermanos de una familia campesina del municipio de Santo Domingo Nuxaá –que en mixteco quiere decir "pueblo nuevo"–, distrito de Nochixtlán, Oaxaca, Daniel es el único de sus familiares directos que logró estudiar una carrera. Lo hizo a pesar de que su padre, don Filadelfo López Zárate, quería que se pusiera a trabajar en lugar de ir a la escuela.

Fue en la secundaria del municipio de Santa Inés Zaragoza donde encontró la pista de cómo estudiar. En la experiencia de dos de sus maestros egresados de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá, en Chiapas, vislumbró el camino para volverse profesor. Cuando les contó sus aspiraciones, ellos le respondieron que eso estaba muy bien, pero le pusieron una condición que él siguió al pie de la letra: no ser igual a ellos, sino mejor.

Un día, mientras sembraba frijol, le confesó a uno de sus hermanos menores –quien le ofreció apoyo económico para seguir estudiando– su decisión de irse a Mactumatzá, que en zoque significa "cerro de las once estrellas", tuvo que admitir que no tenía idea de dónde quedaba ese lugar. "Pero sabes –le dijo–, allí hay una normal rural y yo quiero ser maestro." De paso, le pidió que no contara a sus papás adónde se marchaba realmente.

En el examen de admisión que presentó para entrar a la normal rural obtuvo el lugar 16 de entre 1,500 aspirantes. Fue uno de los 120 muchachos que lograron quedarse. Sin apoyo económico paterno, sobrevivió haciendo cuanto trabajo llegaba a sus manos. Allí estudió tres años de bachillerato y cuatro de licenciatura, aunque

en total estuvo en esa institución ocho años. Y es que, durante 12 largos meses, las clases se suspendieron porque la autoridad trató (infructuosamente) de cerrar la escuela.

López Castellanos se burla de quienes dicen que la educación pública en nuestro país no es una vía para la movilidad social. "Para mí –asegura– Mactumatzá es como una segunda madre. Si no fuera por ella yo no sería maestro". Además de obtener su licenciatura, leyó libros que lo marcaron de por vida, como *Así se templó el acero*, de Nicolás Ostrovski.

El maestro López ingresó al servicio docente en 1993. Fue asignado a una escuela unitaria, en la que 65 niños cursaban de primero a sexto de primaria, en Belisario Domínguez, en la Sierra Madre de Chiapas, en el municipio de Siltepec. Llegar allí era una odisea. En Tuxtla Gutiérrez abordaba un autobús rumbo a Motozintla, que tardaba entre cinco y seis horas en llegar. De allí abordaba un camión de tres toneladas, al que le ponían cadenas en las llantas para subir a la sierra a través de caminos llenos de lodo. Finalmente, caminaba cerro arriba durante otras cuatro o cinco horas.

La magnitud del esfuerzo para trasladarse hasta allí y las dificultades de los niños para aprender provocaban que Daniel se preguntara si valía la pena llegar a dar clases. Total, no había nadie que lo vigilara. Pero el recuerdo de los rostros de sus alumnos lo convencía de que debía hacerlo. "Yo entendía –dice– que los niños no daban lo que yo quería que dieran. Pero hacían todo el esfuerzo, y daban todo lo que eran. Si no aprenden no es porque no quieran, sino por todas las limitaciones materiales que tienen".

Daniel está orgulloso de ser maestro rural: "Prefiero mil veces trabajar en ese medio –asegura–. Muchos compañeros de mi generación y grupo, a base de esfuerzos y sacrificios, están en la ciudad. Algunos ya son supervisores y la mayoría son directores. Yo sigo como maestro de grupo porque me encanta trabajar con los niños." En el medio rural, explica, hay más posibilidades de trabajar con los estudiantes y con la gente de la comunidad. Se tiene la oportunidad de visitar las casas de los alumnos y saber cuáles son sus carencias.

Orgulloso integrante de la CNTE, Daniel ha sido parte del Comité Ejecutivo de la Sección 7 en dos ocasiones. La primera vez entregó buenas cuentas y regresó a trabajar a su escuela. En esta segunda vuelta planea hacer lo mismo. Los padres de familia lo quieren y lo defienden. Frente a grupo, dedica a los niños no sólo las horas regulares de clase, sino también las tardes.

Daniel se opone radicalmente a la reforma educativa porque implica perder la plaza base. También porque, según él, con la nueva norma habrá que cancelar el tiempo que se destina a convivir con la comunidad, visitar las casas de los alumnos y darles una atención personal. Ahora a los maestros no les preocupará el asunto de que los niños aprendan o no. Para que no los corran se van a tener que concentrar en prepararse para pasar un examen.

A Daniel le indigna que se acuse a los docentes de oponerse a la reforma para defender privilegios mezquinos:

> Me acuerdo de una declaración de Emilio Chuayffet en que denunció que los maestros ganaban supuestamente entre veinte y treinta mil pesos, y que quienes no obtenían eso era porque compraron la plaza. Yo soy maestro titulado; gracias a Mactumatzá tengo mi cédula profesional, fui contratado por la Secretaría de Educación. Cuando ingresé me pagaba seiscientos pesos.

Para el maestro rural Daniel López Castellanos el único privilegio que realmente tiene, el más grande de todos, es estar en una comunidad y vivir la satisfacción de ver cómo los niños aprenden. " Es entonces –señala– cuando uno dice: sí vale la pena todo lo que uno está haciendo. Ese el verdadero privilegio que la dizque reforma educativa nos quiere quitar".

Los luminosos soldados

Louise Michel, educadora y combatiente en la Comuna de París (1871), escribió que la tarea de los maestros, esos soldados oscuros

de la civilización, es dar al pueblo los medios intelectuales para rebelarse. Herederos de esa gesta libertaria, pareciera ser que los profesores de la CNTE se han echado sobre los hombros esa misión. Eso, al menos, es lo que mostraron en su última etapa de lucha.

Referencias

Análisis y perspectivas de la reforma educativa (s/f). Recuperado de: http://goo.gl/iKEwbW

Álvarez Lima, José Antonio (2016, 21 de julio). ¿Inconformidad o revuelta?, *Milenio,* recuperado de: http://goo.gl/kQhWle

Blog de la Sección 9 (s/f). Disponible en: http://goo.gl/8L5cNh

Gutiérrez de la Garza, Héctor (s/f). Portal oficial, disponible en: http://www.hectorgutierrez.mx/

Plan de escuelas integrales en Michoacán (s/f). Recuperado de: https://goo.gl/XGA1ma

Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (s/f). Recuperado de: http://goo.gl/xd8lcW

Proyecto de Educación Alternativa de Chiapas (s/f). Recuperado de: http://goo.gl/rI4UsH

http://goo.gl/WY0AJA

http://goo.gl/5zzgNK

http://goo.gl/KphmMH

LA EVALUACIÓN: PRINCIPIO CONSTITUCIONAL PERSECUTOR

Tatiana Coll Lebedeff

La manera como se presentan las cosas,
no es la manera como son;
y si las cosas fueran como se presentan,
la ciencia entera sobraría
Karl Marx

El 19 de diciembre del 2012, a escasas tres semanas de que Peña Nieto asumiera la presidencia, la Cámara de Diputados aprobó en lo general, con 424 votos a favor, 39 en contra y 10 abstenciones la modificación a los artículos 3º y 73 constitucionales. La evaluación, junto con la calidad, pasó a ser considerada un principio sustantivo de la Constitución. Seguramente, es el único país del mundo en el que un elemento consustancial o inherente al propio proceso educativo es elevado al rango constitucional al lado de la laicidad, la gratuidad, la equidad y la obligatoriedad, como parte de la responsabilidad del Estado de sostener una educación pública para el

Sistema de Educación Básica (SEB).[1] Así dio inicio un proceso de reforma constitucional educativa, que transformaría a fondo y con plena intención y conocimiento por parte de sus autores, el Sistema Educativo Nacional (SEN), pero especialmente al SEB en todos sus espacios.

La inusitada velocidad de este proceso se fincó en una importante compenetración de objetivos y metas entre el candidato Peña Nieto y los empresarios,[2] de manera particular, los que se agrupan bajo la falaz denominación de Mexicanos Primero,[3] y el consorcio Televisa que, desde años atrás, emprendieron una sistemática denostación de la educación pública.[4] Así como el multipromocionado Pacto por México, celebrado entre los tres principales partidos: PRI, PAN y PRD con el fin de "rescatar" al país y promover las "reformas estructurales", la primera de ellas, la educativa. *The mexican moment*, es como bautizaron a este encantamiento entre todos los actores del poder, en los medios estadounidenses que celebraron ampliamente las reformas anunciadas. Al aprobarse la reforma, el recién electo presidente, Peña Nieto, lanzó exultante una felicitación al Congreso y presentó su nueva consigna: "¡Vamos a mover a México!".

Este fue el inicio del conocido proceso, denominado *FastTrack*, que permitió que en escasos seis meses se transformara la educa-

[1] Digo seguramente, porque es obvio que no he revisado todas y cada una de las constituciones, pero estoy cierta de que en ninguna lo está, ya que desde el punto de vista educativo resulta absurdo a todas luces, a menos que escudriñemos en los fines políticos embozados.

[2] Luis Hernández Navarro señala en *No habrá recreo*: "el discurso de la derecha empresarial sostiene que el sistema escolar debe actuar de la misma manera en que funcionan las operaciones de las empresas privadas. Los maestros deben de estar controlados y rendir cuentas sobre la base de exámenes iguales".

[3] No deja de sorprender la soberbia que implica decir que los empresarios son la vanguardia de todos los mexicanos, cuando se conocen sus prácticas de "fuga de capitales", venta de empresas al capital trasnacional, operación y derrames ecocidas, corrupción para obtener contratos, etcétera.

[4] En plena campaña realizaron y divulgaron el panfleto denominado *De panzazo*, por ejemplo.

ción como nunca antes,[5] al sellar constitucionalmente todas las reformas anteriores, muchas veces emitidas en forma de acuerdos y decretos presidenciales de menor alcance. Se trastocaron, prácticamente, todos los procesos, factores y actores constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de que, como lo señaló en forma reiterada un número significativo de docentes e investigadores educativos, no se presentó un documento general que con base en un diagnóstico certero en que se definieran y analizaran los principales problemas y procesos educativos a modificar, concluyera o incluyera una propuesta del conjunto de los elementos político-pedagógicos que permitieran percibir un nuevo modelo educativo con los elementos requeridos para sustentar la reforma educativa presentada y de la envergadura pretendida.

El primer señalamiento claro en este sentido vino, nada menos, que del doctor José Narro, rector de la UNAM, quién apuntó que "esta reforma es solamente una parte de la reforma integral que el país necesita y –añadió– no es un tema que pueda resolverse con una decisión legislativa, ni por uno solo de sus actores" (Olivares, 26/01/2013; el rector señaló que "el país requiere una reforma educativa de fondo, integral, que contemple desde la educación preescolar hasta el posgrado, con la participación de todos los actores, que no pretenda atribuir la calidad de la educación a un solo sector, no es un tema que pueda resolverse con una decisión legislativa, ni por uno solo de los actores". Contundente afirmación). Por ello, el magisterio, alguna prensa escrita, muchos comentaristas y analistas adoptaron la denominación de "la mal llamada reforma educativa",[6] para

[5] Proceso iniciado por Salinas de Gortari que empezó la modificación al 3o. Constitucional y proclamó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que delineó ya los pasos de un modelo neoliberal en la educación, que ha venido imponiéndose metódicamente en el SEN.

[6] Denominación popular que aún permanece y que muchos analistas siguen plasmando, por ejemplo Manuel Pérez Rocha, (*La Jornada,* 25/08/2016). El ex rector de la UACM en aquel momento señaló en su artículo "¿Reforma Educativa?", (13/12/2012): "no se hace la menor consideración sobre los factores socioculturales que determinan la vida escolar y sus resultados".

designar lo que el gobierno, los empresarios, los partidos del pacto y los medios –sobre todo las televisoras–, denominaban la Reforma Educativa, con mayúsculas y gran énfasis.

Finalmente, entendemos que en términos reales y más precisos, se produjo una gran contrarreforma que echó abajo los resquicios que quedaban de la visión que tuvieron la Constitución del '17 y el periodo cardenista. Hábil contrarreforma que se valió del viejo lenguaje que subrayaba la vocación y compromiso social con una educación equitativa y humanista, para implementar una reglamentación que determina una injerencia enfocada a prácticas meritocráticas, mercantilizadas y discriminatorias, junto a un enfoque de aprendizajes y habilidades restringido que contradice totalmente el supuesto carácter equitativo y humanista y, por supuesto, la puesta en marcha del andamiaje completo de un sistema de control centralizado sobre el magisterio. Todo ello sin aportar soluciones verdaderas a los grandes problemas que siguen aquejando al SEN.

Sin embargo, a pesar de carecer de este gran "envoltorio" conceptual y definitorio en términos de una política educativa, los efectos que tuvieron las modificaciones al 3º Constitucional y la posterior aprobación –en septiembre del mismo 2013– de las leyes reglamentarias, sobre todo las concernientes a la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la relativa a la "autonomización" y reorganización de las funciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fueron múltiples y profundos.

En primer lugar, de inmediato se percibió el impacto laboral negativo de la nueva ley que colocaba a los maestros –trabajadores al servicio del Estado que hasta ese momento gozaban de los derechos y obligaciones consignados en la Ley Federal del Trabajo–, en un estado de excepción constitucional al perder su derecho a una plaza de base, con la seguridad laboral que ello implica, y determinar un estatuto diferente que los coloca prácticamente como trabajadores eventuales sujetos a evaluaciones periódicas constantes y obligatorias, mediante las cuales se define su permanencia o no, además de la pérdida de sus derechos de antigüedad, escalafonarios, e inclu-

so condiciona las prestaciones al resultado de la evaluación, entre otros. Con el paso de los días la extensión de los graves problemas que acarreaba sobre el SEN fueron haciéndose más claros: embate contra las normales, eliminación del reconocimiento a la profesionalidad de la función magisterial, imposición de mecanismos estandarizados homogeneizantes sobre el magisterio, centralización desmedida, cambio del perfil docente, y un largo etcétera.

Es en el marco de esta realidad que se puede entender la razón por la cual la evaluación –que en sentido estricto no es más que uno de los elementos-procesos que necesariamente integran el más amplio proceso de enseñanza-aprendizaje–, debía figurar como un principio constitucional al lado de la gratuidad, la obligatoriedad y la equidad. Se requería incluirla en la Constitución para dotarla de una fuerza de ley que impusiera una incondicionalidad total y que su incumplimiento implicara directamente la violación a un principio sustancial constitucional. De tal manera que ninguno de los 1'500,000 maestros, en la mira evaluativa, pudiera escapar a ser evaluado, tasado, medido, estandarizado, y clasificado como "idóneo" o "no idóneo". Es decir, se lograba al final de un largo camino iniciado a principios de los años 90, la tan deseada meta: el control total de las plazas magisteriales, el control, por lo tanto, de los maestros.[7]

Vale la pena repasar brevemente las circunstancias y los actores que intervinieron en la formulación, presentación y aprobación de esta "mal llamada Reforma Educativa". En primer lugar, hay que señalar que el esquema general de esta propuesta estaba ya contenido en los cinco ejes que se formularon en la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), producto del pacto político sostenido entre Elba Esther Gordillo y Felipe de Jesús del Sagrado Corazón Calderón en el 2008, sobre todo en el eje denominado Evaluación (Coll, 2011).

[7] Es bien conocida la frase del principal dirigente de Mexicanos Primero, Claudio X. González, jefe de la cruzada antimagisterial: "Si quieren controlar la plaza (educativa) deben de controlar las plazas (de los maestros)".

> Esta ACE representó una reforma educativa en el sentido amplio de la palabra, ya que visualizaba de manera integral el funcionamiento general del SEB y a través de sus cinco ejes planteó un conjunto diverso de modificaciones sustanciales a los procesos de ingreso, profesionalización y permanencia del magisterio, modificaciones curriculares, operativas, de gestión escolar y generó diferentes procesos de evaluación de todo el sistema, además de contemplar intervención en infraestructura, TIC e incluso modelos de consumo al interior de las escuelas. Con ese nombre preciso, la Alianza representó en aquel momento el punto más alto de connivencia y acuerdo entre el gobierno y la cúpula sindical del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al grado de que concitó el apoyo entusiasta de organismos mundiales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como de múltiples "expertos" nacionales e internacionales (Coll, junio de 2013).

En los años de Calderón, desde el 2008 se comenzaron a aplicar los exámenes estandarizados para el control del ingreso a la plaza docente, lo cual levantó grandes movilizaciones de las normales y de los maestros;[8] por otro lado, en 2006 se implementó el examen conocido por sus siglas como la prueba ENLACE, aplicada masivamente a los estudiantes del SEB y con efectos sobre los estímulos a los maestros; se sostuvo el INEE, se creó el Sistema Nacional de Información Educativa y el Padrón Nacional de Maestros, Alumnos y Escuelas. El 31 de mayo de 2011 se estableció el Acuerdo para la Evaluación Universal, que "será obligatoria para obtener un diagnóstico con fines formativos y para generar las estrategias pertinentes y oportunas", la investigadora Marta de Jesús López (2013), manifestó que en junio de 2012 "se trató de aplicar la evaluación a más de 570,000 maestros, directivos y apoyos técnicos pedagógicos

[8] Con saldo de dos estudiantes normalistas de Ayotzinapa asesinados sobre la autopista del Sol en Chilpancingo y una virtual guerra entre gobierno y normales, muy particularmente contra las normales rurales de Tenería, Tiripetío, Mactumatzá, Cherán, Amilcingo y otras.

convocados; sin embargo, menos de 20% lo presentaron, demostrando un rotundo fracaso de esta disposición autoritaria y vertical". Este último elemento se tuvo en cuenta centralmente para delinear una estrategia diferente que permitiera imponer la obligatoriedad de la evaluación sin miramientos. Con esta herencia sustantiva se definió la nueva reforma educativa sexenal y se presentó como un triunfo rotundo e incuestionable.

En segundo lugar, es fundamental tasar la importancia del papel que desempeñaron los empresarios encabezados por Mexicanos Primero, con Claudio X. González como su líder más visible y frecuente inquisidor en los medios, como copartícipes, impulsores y, sobre todo, vigilantes del cumplimiento de la reforma. Los empresarios iniciaron hace años una verdadera campaña mediática de desprestigio y linchamiento contra los maestros de educación básica en general, culpándolos del rezago del país y señalando que el estancamiento se debe a los mediocres resultados educativos y no, por supuesto, a sus prácticas rapaces y rentistas que caracterizan el modelo económico neoliberal que siguen. Desde el gobierno de Fox y adoptando la mirada impulsada por la OCDE y el Banco Mundial (BM) en diversos documentos[9] impulsaron con ahínco la implantación de pruebas estandarizadas censales para clasificar –*rankings*– a todos los estudiantes del SEB, resultado de lo cual se impuso la prueba ENLACE, y comenzaron a presionar para establecer exámenes sobre los docentes.

Un tercer elemento importante es la constitución del llamado "Pacto por México", del 2 de diciembre de 2012, que agrupó incondicionalmente a las bancadas del PAN y el PRD a la del PRI, todas unidas en torno a las reformas estructurales de Peña Nieto, sin el

[9] Probablemente el Banco Mundial es el organismo financiero que mayor número de documentos ha producido en torno a procesos educativos e implementación de sistemas de evaluación. Entre ellos: *Educación primaria. Documento de Política del BM,* 1992; *Educación técnica y formación profesional*, 1992; *El desarrollo en la práctica, la enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia*, 1995; *Prioridades y estrategias para la educación. Una revisión del BM,* 1996.

menor atisbo de pudor político debido a sus supuestas diferencias sustanciales en cuanto al proyecto de nación que proponen. El objetivo expreso que anunciaron fue: concretar las reformas urgentes que requiere el país, estableciendo un mecanismo que privilegie los acuerdos por encima de las diferencias que han prevalecido y, sobre todo, contener a los poderes fácticos.[10]

Y por último, un cuarto elemento fundamental era lograr la total aprobación de la reforma sin ninguna concesión al magisterio, para ello era necesaria la anulación de la capacidad de negociación que mantenía el SNTE en la figura de la maestra vitalicia Elba Esther Gordillo. Para arrebatarle el control de las plazas magisteriales al sindicato, se orquestó la vertiginosa encerrona y encarcelamiento de la dirigente (con la propia complicidad de su segundo de a bordo, Juan Díaz de la Torre), que así pagó caro su alianza con los gobiernos panistas y ante todo, su enorme soberbia de sentirse indispensable y artífice de múltiples victorias electorales. La corrupción fue sólo la justificación legal, pues en esta gran alianza "por México" la corrupción de todos es conocida. El SNTE quedó así descabezado y el resto de la misma dirigencia, sometida totalmente al gobierno. Se descubrió de esta manera que los "poderes fácticos" tan temidos eran la señora Gordillo y nada más. Todo un montaje mediático para hacer aparecer como una gran cruzada democrática y transformadora las acciones políticas emprendidas por esta alianza, esa sí, fáctica, que unió en un primer momento a gobierno, empresarios, partidos y finalmente, al sindicato domesticado de nueva cuenta.

Para el 21 de diciembre, pocas horas antes de concluir el periodo de sesiones ordinarias y salir a brindar por una muy prometedora

[10] Este fue un elemento reiterado hasta el cansancio por todos los actores involucrados, partidos, empresarios y funcionarios de gobierno, aunque nunca aclararon quienes eran los "poderes fácticos" que debían ser frenados a toda costa para avanzar. En general este concepto se refiere a los grandes poderes económicos y al poder de los medios, particularmente la televisión, a los cuales no se referían en este caso, obviamente (v. *La Jornada,* 03/12/2012.)

Navidad, en la Cámara de Diputados se aprobó definitivamente la versión final de la reforma con 360 votos a favor, 51 en contra y 20 abstenciones. Resulta interesante hacer un poco de aritmética, ya que se aprobó en total con 64 votos menos que tres días antes (¡!), merma significativa que seguramente se produjo después de que en el Senado introdujeran algunas enmiendas para hacer menos vergonzosa la acción punitiva sobre las plazas de los maestros y que ya se escuchaban algunas voces críticas. Es notorio que los votos en contra se incrementaron de 39 a 51, tal vez estos diputados tuvieron tiempo de leer con mayor cuidado la reforma; al mismo tiempo, las abstenciones se duplicaron y por otro lado, unos 22 diputados simplemente hicieron mutis para no comprometerse ni con uno ni con otro. La sólida marcha unitaria del pacto comenzaba a resquebrajarse pronto.

En busca de la rectoría del Estado perdida

Lo único que interfiere con mi aprendizaje,
es mi educación.
Albert Einstein

La gran excusa que esgrimieron el gobierno, los empresarios y los partidos para sostener la necesidad de esta reforma se planteó en términos de eliminar la acción de los poderes fácticos sobre la "rectoría del Estado" y recuperarla para el ejercicio gubernamental exclusivamente. Este planteamiento-mito se sigue reiterando con frecuencia y parece ser irrebatible. Sin embargo, decimos que fue una gran excusa, puesto que desde la llegada del neoliberalismo y lo que los teóricos denominaron la "reducción del Estado", la rectoría de éste dejó de ser social, desreguló sistemáticamente todo un conjunto de derechos sociales y prestaciones, para regular a favor del capital privado y convertirse en empresarial, pero el Estado no

perdió un ápice en su función reguladora, al contrario, desde que inició Salinas, el embate sobre la Constitución ha sido demoledor. A pesar de esta obvia transformación, se ha seguido manteniendo en el discurso el mito del Estado nacional como poder político independiente del poder económico. En el caso de la reforma educativa –que es un espacio eminentemente social–, para los empresarios, el gobierno y los partidos aliados, los "poderes fácticos" que redujeron la rectoría estatal sobre la educación no son los abrumadores monopolios económicos, ni siquiera los intransigentes monopolios del llamado cuarto poder (los medios masivos de comunicación), sino los viejos poderes sindicales corporativos, a pesar de su significativa disminución por el embate neoliberal.

Así, la llamada "rectoría del Estado" se convirtió, en los nuevos-recuperados tiempos priistas, en la palabra clave que permitió explicar, justificar, alabar y llevar a cabo un conjunto de políticas reformadoras. Se dijo que se "recupera la rectoría del Estado" en educación al encarcelar a la señora Gordillo, a pesar de que los mismos charros cómplices durante años sigan controlando el sindicato; sin embargo, "no se pierde la rectoría del Estado" al abrir el petróleo a la inversión privada nacional y extranjera, cuando sólo se podrán cobrar menguados impuestos, y se "consolida la rectoría del Estado" en telecomunicaciones al aceptar el ingreso del monopolio Slim en televisión, y viceversa, del monopolio Azcárraga en telefonía. Una rectoría del Estado muy a la mexicana, cuyos principios se acomodan en cada caso a los intereses dominantes (Coll, 16/03/2013).

No son pocos los analistas, diputados, senadores, partidos y merolicos de la televisión que repiten todos los días estas falacias para confundir. La pregunta evidente sería: ¿Qué entienden por Estado y por rectoría del Estado?, cuando se utiliza para caracterizar procesos tan aparentemente disímiles. Seguramente, el meollo radica en que "la poderosa injerencia dañina" del SNTE vulnera al Estado, mientras que la "benéfica y complementaria injerencia" del capital

privado lo fortalece. En realidad, me parece que es exactamente al revés: en el caso de la educación nunca se perdió la famosa rectoría, es un pretexto para volver a tomar el control de los maestros, mientras que con el petróleo, el Estado (en estancamiento total) está muy dispuesto a cederla, pasar de extractor a meramente rentista como en los viejos tiempos, antes de Cárdenas, y aunque se privatice, apunta presuroso como un sinsentido constitucional que "seguirá siendo de la nación".

La mayoría de las definiciones clásicas señalan que el Estado –una unidad de dominación que hace uso legítimo de la violencia (Weber)– es, a grandes rasgos, una forma específica de organización política, económica y social formada por instituciones o instancias económicas, políticas y sociales que sostienen el poder de regulación nacional; el poder es, por tanto, el espacio simbólico de toma de decisiones integrado por instancias, grupos, personas, que representan estos poderes políticos, económicos y sociales. El gobierno no es el Estado y solamente la confluencia de poderes en un proyecto común de los diversos actores hegemónicos puede constituir una política de Estado. En el caso de la educación esto es precisamente lo que ha sucedido. Una política de Estado no implica automáticamente que revista un sentido de responsabilidad social, en términos de los sectores sociales y/o clases sociales dominadas, subalternas, explotadas y/o desfavorecidas o empobrecidas, o como se les caracterice de acuerdo con diferentes enfoques. Como no lo han hecho las políticas del nuevo Estado neoliberal.

Desde la formulación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, suscrito en 1992, entre Salinas de Gortari y la señora Gordillo,[11] que implicó las lesivas reformas al Artícu-

[11] Por cierto, en un episodio bastante parecido al que la llevó a la cárcel 20 años después, puesto que Salinas de Gortari para "recuperar la rectoría del estado y el control" del sindicato y de la propia SEP, decidió destituir a Carlos Jongitud Barrios, líder vitalicio de Vanguardia Revolucionaria, y colocar al frente a la señora Gordillo, para garantizar una tersa aceptación a bajo costo político de su reforma modernizadora.

lo Tercero Constitucional y la concreción de la descentralización educativa, hasta la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita por Calderón y la misma "vitalicia" dirigente, hay una perfecta sincronización y continuidad en las políticas educativas, encabezadas siempre por los presidentes del gobierno y del sindicato, respectivamente, aplaudidas por los empresarios y las organizaciones financieras OCDE y compañía. El objetivo compartido de esta educación neoliberal ha sido desmantelar tenazmente el secular proyecto de diversas generaciones para edificar una educación universal, pública, gratuita, laica, humanista, democrática, incluyente y bajo principios de equidad, lo que, en los hechos, significa la abolición de uno de los derechos fundamentales por el cual el pueblo mexicano ha luchado a lo largo de su historia (Navarro, 2005).

La rectoría del Estado no fue vulnerada puesto que sus actores centrales (tanto los gobiernos priistas como los panistas, los empresarios, la Unión de Padres de Familia y el SNTE) comparten plenamente la visión de una "nueva" educación, moderna, eficientista, empresarial, privatizadora, que ha establecido mecanismos perversos de control, privatización y mercantilización a través de las evaluaciones y estímulos, que a lo largo de estos años han trastocado las currículas, empobreciéndolas con estándares y competencias, instrumentalizándolas con las diversas baterías de pruebas. Hoy la educación no es pública, ni gratuita, ni laica y mucho menos equitativa e incluyente. Además, como gran triunfo de la supuesta recuperación de la rectoría del Estado, se anulan unilateralmente los derechos laborales de los maestros.

Esta complicidad plena entre gobiernos y líderes sindicales es conocida, el corporativismo sindical ha sido siempre definido como la subsunción de los sindicatos a los intereses del Estado, una práctica añeja en nuestro país desde los tiempos en que Morones fue designado secretario del Trabajo, que solamente tuvo un paréntesis de independencia en la época cetemista de Lombardo y que ha sido sembrada de luchas heroicas por recuperar la democracia sin-

dical. Desde el famoso "charro" Díaz de León, el charrismo ha sido el aliado estratégico del Estado mexicano para desplegar todas sus políticas, lo cual no significa que los charros no establezcan cierta capacidad de negociación en su favor, en función precisamente del peso que les otorgan los trabajadores que controlan. Pero criar cuervos resulta a veces peligroso y hay que disciplinarlos, la ambición desmedida de la lideresa finalmente le costó caro, pero eso no fue más que un ajuste de cuentas interno (Coll, 16/03/2013).

"No nos oponemos a la evaluación, pero ¿cómo y para qué quiere evaluar el señor presidente?". Esta fue una frase que recogieron los periódicos nacionales el 21 de diciembre del 2001, cuando la entonces prestigiosa lideresa del SNTE comentó lo que se había tratado en una importante reunión en Los Pinos, particularmente, sobre el significativo hecho de que por primera vez Vicente Fox lanzó la idea de establecer todo un sistema de evaluación para la educación básica, a partir de la creación de ENLACE y del INEE, con el fin de avanzar en la calidad de la educación. Hasta hoy en día éste es el fondo de una compleja negociación que sigue en curso, marcada en los sexenios panistas por mensajes crípticos, anécdotas folclóricas, bombardeos mediáticos y hasta destituciones. Desde aquel momento, las cartas estaban sobre la mesa. Pero ahora la contienda es mucho más cruenta y si bien siguen los movimientos típicos de los pasillos del poder, se imponen más directamente sobre el magisterio democrático los métodos de los sótanos del poder: amenazas, despidos, movilización aparatosa del ejército y policías durante las evaluaciones y represión a las movilizaciones, asesinatos y linchamientos mediáticos la caracterizan.

En esta larga partida se ha estado jugando la hegemonía, es decir el control, el dominio sobre la educación y su principal actor: el maestro. Esta disputa taimada la han encabezado los personajes que se mueven dentro de los espacios de toma de decisiones del Estado: el SNTE, en aquel entonces dominado por una ambiciosa figura encumbrada y moldeada por Salinas de Gortari y ahora por un

dócil y obediente señor Díaz de la Torre; los empresarios representados por diferentes figuras: el Consejo Coordinador Empresarial (CCE), Mexicanos Primero, Televisa, disfrazados de "sociedad civil" y, finalmente, el gobierno, la SEP y su Dirección General de Evaluación, y ahora con la coordinación del Servicio Profesional Docente (SPD) y un INEE más institucionalizado. La sórdida contienda en el interior de ésta que bien podríamos llamar "Santísima Trinidad", se ha centrado sobre el actual instrumento de control e intervención del Estado en la educación: la evaluación.

Sin embargo, para la confrontación mayor, la verdadera partida por el control total del sistema educativo, estos personajes se alinean para enfrentar con todos los medios y recursos a su alcance a los maestros democráticos organizados a lo largo del país en diferentes espacios, formas y secciones, encabezados por las secciones democráticas de Michoacán, Oaxaca y Chiapas, agrupados en general en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

¿Cómo y para qué evaluar?, preguntó la señora Gordillo, y doce años después le llegó el fin de la partida y la respuesta contundente en tres días: proclamación constitucional de la contrarreforma educativa, encarcelamiento y alineación servil del SNTE. La evaluación desde ese momento se convirtió en un precepto constitucional, por absurdo que esto sea, que se aplicará para determinar el ingreso, la promoción y la permanencia del magisterio. *La Constitución textualmente dice: evaluar es medir*. Así, a pesar de la estridente reiteración mediática de que el único fin de la evaluación es la calidad educativa, estas pruebas sólo pueden medir. Medir lo cuantificable y no la calidad, para poder clasificar lo medido y aplicar sus resultados: ingresar o ser excluido, entrar o no al estímulo, permanecer o ser despedido. Se impuso así la evaluación como instrumento de intervención directa del Estado sobre los procesos y sujetos educativos. Se impuso así una política de Estado fincada en el dominio de los elementos sustanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación, un espacio de lucha hegemónica

La tarea de los maestros,
esos soldados oscuros de la civilización,
es dar al pueblo los medios intelectuales para rebelarse.
Louise Michel[12]

La evaluación es un espacio de poder, prácticamente desde cualquier enfoque o abordaje que tenga. Por principio, todo aquel que evalúa, aun con las mejores intenciones, tiene la posibilidad y la responsabilidad de indicar errores, señalar problemas, ver deficiencias o insuficiencias para enunciar valoraciones. Estos juicios que se emiten tienen que estar lo suficientemente fundamentados, para ser aceptados sin desconfianza y cumplir una función de retroalimentación; cualquier sesgo o traspié puede derivar en un acto de imposición unilateral. A pesar de todos los cuidados que se tomen, la evaluación y su aterrizaje en una calificación final, o bien, en un juicio de valoración final o una clasificación, etcétera, son siempre un espacio de poder: el poder del evaluador sobre el evaluado. Existe una gran cantidad de escritos, análisis, observaciones y prácticas sobre los procesos de evaluación y los derroteros participativos y equilibrados que deben seguirse para matizar los efectos unilaterales y obtener resultados que permitan formar y recuperar significados formativos. Hay una cantidad importante de advertencias y acotaciones para eliminar los efectos nocivos que siempre tiene el hecho central de que hay un evaluador y un evaluado. Los mismos maestros democráticos han realizado diversas propuestas en este sentido.

Sin embargo, la evaluación que han aplicado las múltiples instancias evaluadoras institucionales[13] no sólo no tiene en cuenta

[12] Educadora y combatiente de la Comuna de París (1871).
[13] Entre ellas están el CenevaL; la Comipens; la Conaeva; los CIESS; el INEE; el Conacyt.

ninguna de estas reflexiones ni experiencias, sino que se utiliza demagógicamente el lenguaje de una evaluación formativa, objetiva, eficiente, transparente, para justificar una evaluación simple y llanamente estandarizada, es decir, el conocido "examen de llenado de bolitas". Los documentos gubernamentales se caracterizan por un profundo eclecticismo, mezclan indiscriminadamente los enunciados de una evaluación abierta y que tiene en cuenta los diversos factores, sociales, económicos, culturales que caracterizan a las escuelas, cuando en realidad el ejercicio central en la nueva reforma ha sido y sigue siendo la aplicación de exámenes estandarizados, instrumentalizadores del conocimiento, homogeneizadores y de aplicación masiva.

Los elementos sobre los que ha descansado el sistema de evaluación son sencillos en apariencia. En primer lugar, está la afirmación contundente de que aquel que se niegue a ser evaluado es porque teme reprobar o ser descertificado, pues sabe que no tiene las capacidades requeridas. Por tanto, nadie debe negarse a ser evaluado y, por añadidura, si se acepta esta premisa resultará obvio que si reprueba es de su propia responsabilidad y no de quien elaboró el examen.[14] En segundo lugar, la invasión sistemática de todo un lenguaje asociado a la evaluación que se ha impuesto e impregna el quehacer educativo, señala que, sin lugar a dudas, las evaluaciones implementadas por instituciones "autónomas" mediante su *stock* de "especialistas y expertos" son inobjetablemente acertadas, equitativas, técnicamente válidas y permiten medir aquello que se han propuesto: la calidad. Entre todo este floreciente contingente de categorías, la que preside es "evaluación-calidad", a tal grado que en esta reforma fueron elevadas a principio constitucional.

Lo interesante es la relación que establecen entre sí estos conceptos, ya que se complementan, interdefinen y cada uno es al otro

[14] Todo docente sabe que se pueden elaborar exámenes complicadísimos o sencillos de contestar; el problema es, además, que los "expertos" elaboradores de las pruebas estandarizadas construyen supuestos universales y homogéneos sobre lo que un maestro debería saber y hacer, cuando en el aula no es así.

tan indispensable como funcional. Este círculo perverso establece que la única forma de definir la calidad es mediante la evaluación, la única forma de concebir la evaluación es mediante la objetividad, la eficiencia y la competitividad, cuyos resultados permitirán transparencia y una rendición de cuentas que, al final de cuentas, certificará la calidad.

El "paradigma" radica en que la calidad sólo puede existir si es evaluable, la evaluación sólo puede realizarse si hay indicadores medibles, sólo puede haber indicadores medibles en función de parámetros o estándares de conocimiento construidos específicamente para poder evaluarse, sólo podrá haber estándares curriculares si se logra sintetizar en habilidades cognitivas determinadas todo el proceso de aprendizaje. Este proceso de reducción, instrumentalización y estandarización es el que determinará la facultad de medir y dar cuenta de la calidad. Por tanto, en la Constitución aparecen estos conceptos que finalmente se concretan en la medición: evaluar para medir y clasificar la calidad (Coll, s/f). Se trata de convertir lo inmaterial y simbólico, el conocimiento, en algo material tangible y medible. En realidad, todo este procedimiento es una tautología autocontenida, con cierto grado de complejidad técnica.

Este círculo que conforma la evaluación determina que las complejas prácticas docentes y procesos de construcción del conocimiento se limiten a procesos medibles, memorizados y reproducidos. Tienen delimitado el camino certero de respuesta única que simplifica la tarea de llevar a los estudiantes a construir el conocimiento como un proceso de apropiación de estructuras y significados simbólicos interactuantes. Un buen maestro no es el que memoriza las supuestas acciones correctas a desplegar en el aula. Un buen maestro no es el que ha leído algunos textos de pedagogía, los programas, guías y normas de la SEP y los mecaniza. Un buen maestro solamente se conoce en la práctica, en su entorno específico, en su día a día junto con sus educandos.

La evaluación que se echó a andar en esta última reforma educativa añade un elemento adicional a todo el andamiaje que había

venido construyéndose sistemáticamente desde los años ochenta. Por lo general, las estructuras evaluativas o sistemas de exámenes estandarizados descansaron en el principio de ofrecer una recompensa a aquel que lograba situarse en una clasificación de reconocimiento: ya sea un estímulo monetario a los profesores, ya sea un lugar deseado en un bachillerato o universidad, ya sea el calificativo de "escuela de calidad" (Rivera, en Navarro, 2005), que traía aparejado cierto financiamiento o programa de excelencia con la misma recompensa selectiva.

Un conjunto muy amplio de investigadores nacionales e internacionales que incluyen al primer director del INEE, Felipe Martínez Rizo, y al propio Eduardo Backoff, actual miembro de la dirección del citado organismo, han señalado en documentos anteriores del Instituto que las definiciones de calidad que se vinculan al sistema de evaluación estandarizada generan una "sobresimplificación, imbricada en una concepción de calidad educativa asociada a los logros del aprendizaje tal y como son medidos con las pruebas estandarizadas". En relación con la propia confiabilidad de estas pruebas aplicadas masivamente, señalan que generan deformaciones en los procesos de enseñanza al condicionar los aprendizajes a los resultados y procedimientos de las pruebas (Coll, 2011, pp. 134-138). Subrayan los efectos perniciosos de la política de los *rankings*, tan celebrada por los empresarios y gobiernos por una supuesta transparencia, cuyo efecto en realidad es el de acentuar la desigualdad educativa que existe, las pruebas clasificatorias asociadas a un estímulo monetario deforman los procesos educativos y mercantilizan las prácticas académicas profundamente.

Sin embargo, pese a estas notorias evidencias y constantes señalamientos, la nueva reforma educativa es producto de una decisión de reforzar todo este sistema y de incrementar en forma notable su poder mediante la intervención directa sobre la permanencia de los maestros en sus plazas de base y no sólo sobre su promoción. Esta decisión que se abroga derechos constitucionales por encima de la propia Constitución establecida, que pone en contradicción

los principios generales de los derechos laborales ganados hace décadas, le da a la evaluación y al Estado que la ejerce, un poder total de hegemonización sobre el sector de los trabajadores encargados de la formación de los ciudadanos del país.

Si analizamos la *Exposición de motivos* en sus tres apartados, que antecede a la propuesta de reforma presentada por el Ejecutivo Federal para su "discusión" en el Congreso de la Unión,[15] vemos que en realidad es un discurso manido, reiterado, lleno de lugares comunes, incluso falsedades, pero sobre todo es un lenguaje demagógico producido para justificar las medidas propuestas. Una total contradicción entre los argumentos y enunciados y las propuestas concretas.[16] Una manipulación de medios para lograr fines. Un discurso que hemos venido escuchando y leyendo desde hace más de treinta años. Desde que se inició el llamado "proceso de modernización educativa" con Salinas de Gortari ha habido una reiteración de los mismos elementos que integran el "nuevo lenguaje" educativo: calidad, siempre en primer lugar, señalando que todo lo que se ha hecho y hará llevará a la tan deseada como inalcanzable calidad, competencias, competitividad, eficiencia, eficacia, innovación, estandarización, indicadores certeros, evaluación, certificación y rendición de cuentas.

Discurso que decimos es falso y demagógico, porque a pesar de la modernidad que ostenta, no se atreve a abdicar de las viejas y premodernas banderas del "viejo y obsoleto nacionalismo" socializante. Entonces aparecen todos estos llamados nuevos valores y principios mezclados indiscriminadamente con los tradicionales: equidad, igualdad de oportunidades, democracia, respeto y aprecio

[15] En los escasos días que transcurrieron entre su presentación a la aprobación de la reforma, es difícil creer que una gran mayoría de los diputados la leyera y reflexionara sobre sus consecuencias, más bien, fue un vergonzoso levanta-dedos de turbamulta partidaria.

[16] El ejemplo más evidente es la constante reiteración cotidiana del señor Nuño y demás funcionarios planteando que la evaluación no es punitiva, que es por el contrario un derecho de los maestros que ellos defienden y que estas evaluaciones llevarán indiscutiblemente a la calidad y fueron hechas para beneficio de los niños.

por la diversidad, progreso científico e incluso "los ideales de fraternidad y la igualdad de derechos" son los elementos que –dicen– serán el motor y quedarán resguardados en la nueva propuesta de reforma educativa. Un grave problema de bipolaridad existencial refleja el Estado mexicano en su insaciable empeño de hegemonizar y controlar.

No se puede hablar de una educación de igualdad de oportunidades cuando se están instrumentando evaluaciones clasificatorias y excluyentes que profundizan la desigualdad educativa. No se puede hablar de equidad y poner en realidad a competir a las escuelas entre sí para obtener un financiamiento y a los maestros entre sí para tener un estímulo y a los estudiantes entre sí para lograr un lugar en las escuelas. No se puede hablar de educación para la vida, de aprender a ser y a aprender, para luego evaluarlos mediante resultados estandarizados. No se puede hablar de fraternidad, igualdad y respeto a la diversidad cultural cuando no se toma absolutamente ninguna medida para dignificar mínimamente las escuelas rurales, indígenas y comunitarias que están en condiciones desastrosas y además a sus maestros se les aplican evaluaciones estandarizadas y homogeneizantes.

En la citada exposición de motivos aparece el apartado "El magisterio y su alta contribución", que comienza con alabanzas, se encumbra a los maestros como los principales constructores del México de hoy, en el más viejo estilo priista, para señalar enseguida que en los últimos años se han presentado fenómenos que deben ser tomados en cuenta, por ejemplo, una tasa de crecimiento poblacional que acarreó grandes presiones sobre todos los sistemas sociales, como el educativo, por otro lado, se produjeron paralelamente una serie de prácticas indebidas que han "lesionado la dignidad magisterial" sin especificar qué prácticas, ni por parte de quién se realizaron, a quién beneficiaron, en qué consistieron y por qué lesionan la dignidad de los maestros; finalmente, otro elemento es el notable avance de los conocimientos científicos que se ha dado en este siglo. Estos son los fenómenos y problemas que se enfrentan y a los cuales

hay que dar una respuesta urgente. Son estas "consideraciones las que *obligan a cuidar mediante procedimientos y mecanismos idóneos* el ingreso al servicio y la promoción dentro de la profesión docente, así como la permanencia en la función magisterial". De este razonamiento se deduce que: porque hubo una explosión demográfica en los años 60 y 70 que obligó a ampliar considerablemente la cobertura educativa; porque el SNTE ha incurrido en conocidas corruptelas –por cierto, con la connivencia del gobierno–, y porque ha habido un gran progreso científico es necesario imponer todo un sistema de evaluaciones estandarizadas, homogéneas y centralizadas para controlar el ingreso, la permanencia y promoción de todos los maestros. Estos son los argumentos que justifican establecer un estado de excepción laboral sobre un millón quinientas mil plazas de docentes de educación básica y media superior. Estas son las razones por las cuales una importante mayoría de congresistas aprobó de manera inmediata la reforma.

Finalmente, en el último apartado "El imperativo de una reforma constitucional", se entrevén las razones de fondo, mezcladas en un conjunto de indefiniciones. En síntesis, se plantea que a pesar de que los maestros son trabajadores al servicio del Estado que se rigen, como tantos otros, por la legislación laboral establecida en el conocido apartado B del Artículo 123 Constitucional y en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, es necesario establecer que "La sociedad mexicana [¿acaso no es el gobierno?] reconoce que la función magisterial tiene características que le brindan identidad propia y que la distinguen del resto de los servidores públicos". Sin embargo, puntualizan que en la legislación vigente no existen los elementos necesarios para actuar de acuerdo con esta tan especial identidad, por consecuencia, "los trabajadores sólo podrán ser suspendidos o cesados por causa justificada, en términos de la Ley", lo cual entienden que es una incongruencia de la Ley vigente (¡!) y por tanto, los docentes requieren una nueva legislación que contemple su singularidad y que, podríamos añadir, permita que sean cesados por causas diferentes a las legales.

Este es el fondo real del objetivo: crear una reglamentación constitucional que coloque a los maestros en un estado de excepción respecto a las leyes vigentes y permita que un profesor sea despedido, no por haber violado la ley laboral, sino simplemente porque ellos hayan llegado a la conclusión de que no es apto como docente. Esta situación de excepción no se le ha impuesto a ningún otro *trabajador de base* al servicio del Estado, ni siquiera a los médicos, de quienes dependen muchas vidas.

> Por ello la reforma objeto de la presente iniciativa diseña una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, permanencia y promoción en el servicio permita superar inercias y fijar con claridad las responsabilidades…

que deberán asumirse por todas las autoridades educativas del país. Este es el punto nodal de la reforma, y la evaluación será el instrumento directo de intervención del Estado para controlar a todo el magisterio.

Con ello, la evaluación adquiere una dimensión de poder prácticamente ilimitada. Vemos de manera mucho más directa la concreción del concepto *Estado Evaluador* certeramente acuñado y enriquecido por diversos sociólogos de la educación en estos últimos años. Particularmente hemos analizado y recogido los aportes de Guy Neave (1990); Nicolás Bentancur (2000); Adriana Puiggros, Jorge Balán, Roberto Lerner y Carlos Pedro Krotch en Argentina, Pablo Gentili, Lucia Klein y Eurídice Durham, para Brasil y podríamos añadir a los firmantes de todo el mundo de la carta dirigida a la directora de UNESCO, conocida como "El apagón pedagógico". En México, numerosos investigadores lo asientan, como Hugo Aboites (2012), entre otros. El Estado evaluador se presenta bajo siete variantes: cambio estratégico, ordenamiento funcional, control político, distribución presupuestal, mejoramiento de la calidad, responsabilidad pública y contracción del Estado (v. Coll, en Navarro, 2005).

> Desde la perspectiva de CEPAL-UNESCO la evaluación es eminentemente una práctica estatal, una manifestación del tránsito del Estado benefactor a un Estado evaluador (…) El Estado evaluador es, en el fondo, un Estado burocrático, solo que su burocracia tiene claros sesgos tecnocráticos, la evaluación es empleada bajo criterios de eficiencia, lo que la lleva a centrarse estrictamente en lo observable y cuantificable, lo que interpone una lente unidimensional que dificulta y trivializa la visión del mundo (Pacheco y Díaz-Barriga, 2000).

El Estado evaluador es el que interviene directamente en la educación por medio de la evaluación.

Con una evaluación arbitraria y reduccionista se pretende, entonces "sanear" las filas de un supuesto magisterio "deficiente" y "corrupto", "que defiende intereses particulares" que ha venido "engañando y aprovechándose de la nación impunemente".[17] Con un constante linchamiento a todas luces desproporcionado y despótico, sin el menor conocimiento ni preocupación por los principios educativos, se busca justificar y asegurar su imperativo "constitucional", en este complejo debate sobre los alcances constitucionales tanto de la Ley Federal de Trabajo vigente, como de la incorporación de una Reforma que los vulnera y elimina para el sector magisterial. La suprema corte negó incluso el elemental derecho a que el sindicato, aún el espurio SNTE que deberá responder ante sus bases, tenga la facultad de intervenir en caso de un despido.[18] A los maestros acosados mediáticamente y cercados constitucionalmente, se les privó de sus derechos básicos y además se les cerró la vía legal de inconformidad y la posibilidad de recuperarlos.

La evaluación hasta ahora ha sido la escalera meritocrática que ha envilecido y permeado la educación mediante la zanahoria, pero

[17] Expresiones reiteradas casi cotidianamente en todos los medios por los diversos actores que están en favor de la reforma.

[18] Una de las primeras acciones que emprendieron los maestros democráticos fue presentar 300 mil demandas y amparos en el Tribunal Supremo de Justicia en contra de la reforma educativa que eliminaba sus derechos laborales consignados en la propia Constitución. Los amparos fueron rechazados rotundamente, cerrando así la vía de acción legal a los maestros en lucha por recuperar este derecho vital.

ahora ha adquirido una nueva función netamente punitiva. Otro terreno en el que se ha desplegado esta confrontación estratégica es, evidentemente, el ideológico. Por ello, han instaurado el fetiche de la evaluación, lo que algunos autores como Díaz Barriga y Concepción Barrón (2009) han denominado "la Era de la Evaluación", con una clara injerencia en aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo:

a) su estrecha vinculación con prácticas de financiamiento,
b) una desarticulación entre los diversos programas
c) la ausencia de una concepción conceptual con el predominio del sentido técnico de las diversas propuestas de evaluación,
d) una desvirtuación de su dimensión pedagógica.

Efectivamente, uno de los terrenos en los que se despliega la batalla por una educación diferente a la impuesta por los neoliberales es, sin duda, el simbólico, es decir, el campo del conocimiento y el lenguaje mediante el cual se articula y expresa. Probablemente uno de los daños más eficaces y difíciles de erradicar del mundo académico sea el nuevo lenguaje que campea a sus anchas por todo el espectro educativo, todos los rincones han sido invadidos, consciente o inconscientemente, por decisión o por mero hábito, por esta ola de términos instrumentalizadores, plagados de anglicismos, que basados en una reiteración constante se pegan a todos y acaban marcando el paso a una nueva articulación del pensamiento y las prácticas en el mundo educativo.

La apropiación de todo este nuevo lenguaje tecnicista evidencia la creación de una nueva cultura, la cultura de la evaluación, la era de la evaluación, la cultura de la certificación. Una era educativa pragmática, utilitarista, que abre paso a la competencia individualizada, al eficientismo mercantil, que pretende eliminar la diversidad, la controversia, la riqueza multicultural, la diferencia social, en pos de homogeneizar conforme a la pedestre visión empresarial: perseguir el falso manto de una cultura de calidad, una calidad educa-

tiva definida simplemente según los parámetros clientelares como mercancía cuyo valor se debe tasar utilitariamente en el mercado de la mano de obra. "Con la cultura de la evaluación se trataba de introducir en la educación un conjunto de valores y actitudes y una visión del mundo cuyos elementos fundamentales eran la competencia, productividad, exigencia, excelencia, selectividad e individualismo" (Aboites, 2012).

La era de la evaluación se sustenta en una intensa campaña propagandística que se ha implementado desde hace más de veinte años y que, al mismo tiempo que ha golpeado al sistema de educación pública, como ineficiente, de baja calidad, ha construido una falacia apoyada por múltiples textos de organismos internacionales y sus "expertos" que van desde la OCDE, el BM, la UNESCO, entre otros, que mundializa o globaliza la noción de total "imprescindibilidad" de la evaluación como el elemento estructuralmente funcional de los sistemas educativos, es decir, actualmente los sistemas de educación no podrían funcionar sin las estructuras de evaluación a menos de una transformación radical.

Lo nuevo, entonces, en esta última reforma educativa es que ahora mediante el respaldo de la Constitución aparece una medida descomunalmente *punitiva*: la evaluación estandarizada arrojará como resultado la permanencia o no del maestro de educación básica y de media superior[19] en su plaza de trabajo. Con esto, la evaluación alcanzó un rango de poder inusitado y la lucha por la hegemonía del modelo educativo entre el gobierno y sus aliados contra los maestros democráticos se agudizó a extremos dramáticos. Bastan dos ejemplos para señalar la dimensión que ha adquirido el conflicto: el Estado consideró necesario desplegar a miles de policías y soldados, sin importarle las consecuencias políticas y los costos, en torno a las sedes donde fueron convocados los primeros

[19] El SPD no se aplica a los profesores de media superior contratados por la UNAM o el Politécnico en virtud de una excepción, ya que estas instituciones universitarias rechazaron su inclusión, se aplica centralmente a los profesores del sistema de Bachilleres y Conalep.

150,000 (Aboites, 2012)[20] maestros a presentar la fase de evaluación que establecía un examen estandarizado. Las imágenes de la confrontación y arbitrariedades impuestas a los docentes se multiplicaron por todas las redes; el segundo ejemplo es mucho más cruento y es el asesinato de 11 personas que sostenían el plantón y cierre de carretera en el poblado de Nochixtlán, Oaxaca, producto de la confrontación totalmente desproporcionada que implementó la policía federal para despejar la vía y dar una respuesta ejemplar a los movilizados.

Desde el principio los maestros democráticos y varios investigadores y profesores universitarios señalamos las deficiencias y problemas que acarrearía la aplicación obligatoria de los instrumentos de evaluación. Sobre la prueba ENLACE, que aún se mantenía como rasero de medición de los aprendizajes esperados, se advirtió que no genera procesos de calidad, puesto que es reduccionista, empobrece el conocimiento, se finca en la reiteración, en una palabra, instrumentaliza la enseñanza y no permite ni siquiera saber si un niño puede o no escribir, puede o no expresar de manera coherente sus ideas y conocimientos. El "Concurso de oposición", otra prueba estandarizada que consiste en llenar bolitas de opción múltiple, no permite determinar si un maestro es apto para enseñar. Para ser maestro se necesita tener la capacidad de motivar, imaginar, explicar ampliamente, entender las dificultades de cada niño, analizar problemas, descubrir el mundo y eso no se mide con bolitas. La "Evaluación universal", mecánica, limitada y con más llenado de bolitas no puede, de manera justa y profunda, determinar el talento y promoción del maestro y mucho menos su permanencia o no en la plaza, violentando sus derechos laborales.

En ningún momento de esta larga confrontación ni los verdaderos poderes fácticos ni las instancias educativas institucionales

[20] Convocados bajo mecanismos ilegales y de carácter obligatorio, pues aquellos que no se presentaron fueron despedidos, hay una lista de por lo menos tres mil maestros en esta situación.

tuvieron en cuenta las reiteradas denuncias –bien documentadas y argumentadas, por cierto– del magisterio democrático, que a lo largo de estos años no sólo han señalado la corrupción, la total antidemocracia imperante en el SNTE, sino también su permanente connivencia con las reformas alumbradas al final de cada negociación. El magisterio democrático, con su mirada crítica, su compromiso con una verdadera educación pública, laica y gratuita, equitativa y humanista, el conocimiento de su materia de trabajo, su rechazo a mecanizar y empobrecer la enseñanza mediante las pruebas estandarizadas han levantado peligrosamente la ira de los que desmantelan la educación en aras de las necesidades neoliberales. Esta fue la esencia de la verdadera confrontación por la hegemonía del proyecto educativo, que a su vez, al final de cuentas representa una batalla por el proyecto de nación. Sin embargo, tienen toda la razón los maestros democráticos que denuncian y rechazan este pernicioso sistema de control total que no de evaluación. Tienen toda la razón los maestros críticos en plantear la perversidad de este sistema de exámenes estandarizados.

Muy representativa de lo que este proceso ha significado a escala mundial es la carta denominada muy significativamente "El apagón pedagógico", que unos trescientos educadores del mundo entero dirigieron en julio del 2015 a la directora de UNESCO,. Dice en uno de sus párrafos:

> El discurso de la calidad educativa viene siendo utilizado por los organismos económicos internacionales como el "caballo de Troya", mediante el cual se introducen las contrarreformas que reducen el papel de los sistemas educativos al desarrollo de un pequeño grupo de aprendizajes y a una competición sin sentido entre las instituciones escolares por posicionarse en *rankings*. De igual manera, dado los criterios selectivos en las materias que se evalúan se jerarquiza peligrosa y sesgadamente determinados aprendizajes, primando lo que se viene denominando "*Back to Basics*". Las fuertes presiones de determinados organismos financieros, promotores de políticas neoliberales, están contribuyendo a un notable abandono de la concepción educativa destinada

> al desarrollo integral y la felicidad ciudadana. Con ello se dificulta una educación promotora del desarrollo científico, humanista, social y artístico (…) Visualizamos una peligrosa tendencia a que se genere un *Apagón Pedagógico Global* como resultado de la fragmentación de la pedagogía como totalidad interpretativa del hecho educativo.

LA "AUTONOMÍA" DEL INEE O LAS PRÁCTICAS DEL PODER

Puede decirse que la evaluación en este sentido tiene una historia antigua
y adquiere un gran auge con el conductismo
cuando se pretende que el alumno, sujeto a los procesos educativos,
alcance conductas susceptibles de predicción, demostración y cuantificación.
Se buscan respuestas a estímulos que implican,
en términos de los conductistas, evidencias de aprendizaje.
Raquel Glazman (2005)

Desde que fue creado el INEE, el 8 de agosto del 2002, ha estado sujeto a una serie de contradicciones. Nació por la determinación de un decreto presidencial que lo creó al mismo tiempo que el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) (Rivera Ferreiro, 2005), con el acuerdo directo de Vicente Fox y la señora Gordillo. Fue presentado con gran relumbrón en el magnífico escenario del Museo de Antropología. Sin embargo, de inmediato surgió una discusión en el Congreso reprochando airadamente al Ejecutivo por haber sido totalmente ignorado en este proceso. Además de apuntar hacia el albazo perpetrado, la línea principal de argumentación de los diputados cuestionaba la falsa autonomía del INEE frente a la SEP. Como siempre intervinieron otros actores, sobre todo los empresarios, esta vez cobijados bajo el manto del Instituto de Fomento e Investigación de la Educación (IFIE),[21] exigiendo una verdadera autonomía

[21] Instituto que muchos meses antes había publicado en su página un diagnóstico preciso que señalaba la necesidad de crear un instituto de evaluación que

para el INEE. Nunca se llegó a definir en los 11 años que mediaron entre su creación hasta su ungimiento constitucional, qué tipo de autonomía sería necesaria y sobre qué asuntos educativos.

Un segundo debate se abrió en torno a la duplicación de funciones y costos que tendría esta nueva instancia en relación con la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la propia SEP que contaba con 20 años de experiencia. Se debía entonces precisar las funciones del INEE. Este señalamiento abrió un debate más profundo, aunque tras bambalinas, sobre el tipo de evaluación que sería necesario implementar. Esta sorda batalla que enfrentó a la SEP-DGEE, el SNTE[22] y el INEE en aquellos años, llevó a este último a concentrar sus esfuerzos en la tarea de dotar al SEN de un acervo sustancial de datos sistematizados, organizados e interpretados de toda la estadística disponible. También realizó diversas investigaciones para completar los datos, sobre todo cualitativos, que arrojaron año tras año gruesos informes sobre el estado de la educación.

Uno de los primeros objetivos que le habían sido encomendados era el de producir un conjunto de indicadores homogéneos que permitieran construir instrumentos estandarizados fiables y significativos para evaluar el sistema. Entendemos que rápidamente el INEE percibió que en una realidad socio-educativa tan diversa y sobre todo desigual como la de nuestro país, la tarea de homologar era imposible prácticamente y que por ello propuso una prueba alternativa a ENLACE, sostenida por la SEP, que se denominó EXCALE y era muestral, esta fue la manifestación más visible de las diferencias que se procesaban. En el documento del Informe 2007 concluían que "la heterogeneidad dificulta la tarea de evaluar la calidad de la educación". Para el 2008, en el Informe ¿Avanza o retrocede la

transparentara los procesos y resultados educativos junto con otras funciones y planteaba la necesidad de que este instituto tuviera un carácter estrictamente ciudadano. Se planteó así por primera vez el interés directo de los empresarios por intervenir en la educación.

[22] Notablemente concentrada en la figura de Elba Esther Gordillo (v. Tatiana Coll, 2005).

educación?, el propio Martínez Rizo adoptaba una posición crítica, aunque siempre en términos muy institucionales.

En los últimos documentos del INEE del 2012, bajo la conducción de Mario Rueda, se planteó: a) evitar medidas uniformes que traten a todos –escuelas, niños, docentes, jóvenes y familiares– como iguales, b) reasignar el gasto educativo dando mayores y mejores recursos a los más desfavorecidos, c) generar estrategias e intervenciones diferenciadas que aborden los problemas educativos de manera integral, en lugar de acciones fragmentadas y desarticuladas, pues el auge de la evaluación no ha sido ordenado, ni articulado, ni se ha dado sobre la base de un marco sistémico.[23] Al presentar Rueda el *Panorama Educativo de México 2012*, antes de salir de la dirección, expresó claramente:

> revertir las condiciones que prevalecen (de desigualdad profunda) debe ser una alerta máxima para la sociedad… romper los círculos "no virtuosos" de una creciente estratificación social del sistema de enseñanza que ofrecen escuelas y docentes con mayor rezago a la población más vulnerable y vencer la inercia de avances que existen, pero son muy lentos, debe ser prioridad para todos los sectores involucrados en la enseñanza (Poy, 25/04/2013).

¿Sería este el legado sólido y los retos a cumplir para el nuevo INEE constitucionalizado?

Las leyes reglamentarias que dieron una definición constitucional al INEE fueron aprobadas bajo un estado de sitio prácticamente, la Cámara de Diputados estaba rodeada por miles de maestros indignados. El espacio de diálogo que se había abierto después de la aprobación de la reforma educativa, había perfilado una ventana de esperanza, la CNTE acordó con el gobierno que antes de promulgar las leyes reglamentarias o secundarias correspondientes a

[23] Juicio que muy bien puede seguirse aplicando al proceso a pesar de la reforma aprobada, incluso podríamos decir que el caos, la fragmentación y desarticulación ha aumentado desde la primera aplicación de la Evaluación Universal, a finales de 2015.

la reforma se realizarían foros conjuntos para perfilarlas. Por supuesto que el gobierno montó una simulación y ni siquiera envió a funcionarios de cierto nivel a los foros, más de diez mil ponencias organizadas en el documento "Análisis y perspectivas de la reforma educativa" fueron absolutamente ignoradas. Los maestros democráticos acudieron a las cámaras para ser escuchados, pero nadie abrió la puerta. Por el contrario, Peña Nieto, Beltrones –presidente de la Cámara– y demás funcionarios declararon: "Aprobaremos las reformas, vengan de donde vengan, sobre todo de delincuentes disfrazados de maestros" (Poy, 20/07/2013).

El 21 de agosto los diputados en bloque se trasladaron al Centro de Convenciones de Banamex, "protegido" y rodeado por cientos de soldados y policía federal. En una sesión nocturna, prácticamente de trámite, sin haber leído la propuesta, sin argumentos, más bien intervenciones iracundas contra los maestros, se aprobaron dos de las tres leyes secundarias propuestas. Quedó fuera la más cuestionada, la del SPD, como carta de negociación para que los maestros se desmovilizaran y ganar tiempo. La CNTE dejó el congreso pero redobló movilizaciones: un gran torrente humano se volcó sobre la capital, numerosos contingentes de maestros de casi todos los estados se incorporaron. La demanda central desde aquel momento era la abrogación de la reforma. Los "diálogos" en gobernación eran pura distracción pues no lograron ni siquiera acordar una agenda.

El primer día de septiembre, intempestivamente, la Cámara incluyó como único punto del día la discusión de la Ley del SPD y su correspondiente aprobación, dos días después se presentó en el Senado, y con unas mínimas modificaciones hechas para argumentar que habían incluido propuestas del magisterio, fue aprobada. Con ello quedó cerrado el ciclo legislativo en torno a la reforma educativa y las leyes reglamentarias más lesivas que ha habido en las últimas décadas.

Este país nuestro es bastante peculiar en cuanto a la forma y fondo de los mensajes políticos emitidos desde el Estado. Cuando Salinas llevó al apogeo los procesos de desnacionalización, al mismo

tiempo llenó de unas inmensas banderas nacionales al país, proclamando su gran patriotismo. Así, cuando se asentó constitucionalmente la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, es cuándo menos autónomo podría ser, encorsetado por múltiples reglamentos, deberes y sobre todo presiones y compromisos políticos.[24]

El INEE obtuvo así su preciada autonomía y gracias a esta concesión constitucional entró al clóset de la simulación.[25] Método típico de la política mexicana que evade y disfraza los verdaderos debates con todos los actores involucrados. La simulación ha quedado plasmada en las leyes secundarias donde se reglamentan las funciones tanto del INEE como del SPD; entre los artículos de dicha reglamentación llama la atención, por ejemplo, que en el artículo sexto, sobre las funciones del INEE, se establece que éste diseñará todo lo relativo a las evaluaciones en el sistema, pero en el artículo séptimo se delimita que solicitará a la SEP los indicadores, estándares y demás elementos que integran los procesos de evaluación. ¿Qué será, diseñará o solicitará?, ¿autonomía o legitimación? Sólo el artículo siete conlleva unas treinta funciones que debe cumplir, así como una densa maraña de funciones y normas que anulan la posibilidad de ejercer cualquier tipo de autonomía (Aboites, 17/05/2013; Coll, 23/06/2013; Pérez, 08/09/2013, entre otros).

El problema de la autonomía de un órgano evaluador de los procesos educativos no es trivial. Se refiere, en última instancia, a la capacidad que genere él mismo para *no vincular y sujetar los criterios,*

[24] Reflejadas en un crecimiento cuantioso del presupuesto, antes de la autonomía el INEE tuvo un presupuesto de 200 a 300 millones de pesos, que con la autonomía brincó a mil y 1,250 millones.

[25] Una de las más conocidas "*expertisses*" del secretario de Educación Pública en aquel momento, Chuayffet, que se hizo famoso, precisamente, por ello al firmar a nombre del gobierno los famosos Acuerdos de San Andrés, pactados con la insurgencia zapatista en 1996, de los cuales se desdijo campechanamente al afirmar que estaba borracho cuando los firmó porque había tomado demasiados chinchones, y sobre todo cuando clamó que la masacre de 46 personas en Acteal no era más que un conflicto comunitario.

elementos, variables y condiciones de la evaluación con el conjunto de fines políticos gubernamentales y empresariales. Sobre todo en este caso en el que hablamos del control total en el ingreso, promoción y permanencia de los maestros. Dos elementos importantes para calibrar la autonomía del INEE: en primer lugar, con quién y cómo debate y consensa su propuesta, y en segundo, si reconoce la validez de que no pueden construirse estándares uniformes en el país de la gran desigualdad, que, por lo tanto, las pruebas estandarizadas solamente pueden ser indicadores para reconocer problemas, apuntar diagnósticos, pero no son de ninguna manera una evaluación real de las diversas y complejas capacidades académicas de los docentes. Lo que ha resultado evidente al final de cuentas es que el INEE y sus nuevos, conocidos y prestigiosos directivos que fueron seleccionados han desempeñado el papel de legitimar las decisiones burocráticas, haciendo a un lado su autonomía, pues saben perfectamente qué tipo de evaluación han aprobado.

Resulta muy interesante recoger las primeras declaraciones de los miembros directivos del INEE, en mayo del 2013, recién nombrados, y compararlas con algunas de las más recientes. De entrada, Gilberto Guevara Niebla declaró:

> La evaluación al sistema educativo no estará sujeta a negociaciones laborales, ni presiones sindicales, pero tampoco de los partidos políticos … el mecanismo tampoco se convertirá en un tribunal o una guillotina, se mantendrá una filosofía de justicia social y de respeto a la diversidad cultural.

Silvia Schmelkes, presidenta del organismo, destacó que no se puede aplicar una evaluación docente sin conocer su práctica pedagógica, lo que conlleva a conocer su trabajo en el aula, incluso lo que piensan sus alumnos del maestro: "Cuando hablamos de evaluaciones debemos pensar en un abanico de instrumentos que nos permitan valorar de una manera justa, integral y holística". Backoff, por su parte, planteó que impulsar un modelo integral requiere por lo menos tres años para tener un sistema inicial. Sería un tiempo

prudente para tener una batería de instrumentos, que seguramente no van a ser buenos, ni bonitos, ni baratos, pero se irán mejorando en forma paulatina. Margarita Zorrilla y Teresa Bracho coincidieron en que la evaluación no mejoraría automáticamente la calidad educativa, pero es necesario que sus resultados lleguen con más efectividad a la comunidad escolar (Poy, 10/05/2013). Todas estas declaraciones, en particular la de Schmelkes, hacían creer en, por lo menos, un cierto compromiso con una evaluación no estandarizada, ni homogeneizante e integrada por diversos instrumentos, incluyendo la observación en aula.

Una segunda declaración de la presidenta del INEE planteó que la evaluación educativa que se realicé buscará que, a diferencia de la prueba ENLACE, no vincule los resultados de los aprendizajes de los alumnos a estímulos económicos con el fin de evitar un efecto perverso. Se abrirá un ciclo de evaluación distinto, porque uno de los grandes problemas de la prueba ENLACE fue el uso que se le dio. Y anunció que al final del año se tendría un diagnóstico sobre esta prueba (Poy, 24/07/2013).

Según fue avanzando el tiempo, las declaraciones comenzaron a matizarse. Un elemento de "realidad" fue introducido por la primera aplicación del mal llamado concurso de oposición, Schmelkes afirmó ni más ni menos, que existía el riesgo de que pocos maestros llenaran el perfil docente:[26] "el riesgo no sólo es que prevalezca el ′patrimonialismo′, sino que se cree un estándar tan alto de lo que todo maestro necesita saber, que no encontremos suficientes maestros que lo cumplan (…) podemos pecar de demasiado teóricos". Muy grave afirmación al establecer que el perfil del maestro ideal era tan ideal que no sería alcanzado, entonces, ¿quién lo elaboró y quién lo aprobó? Solamente apuntó que con la SEP hay un vínculo de cooperación, "a veces la relación es buena y otras no tanto. Hay enfoques distintos, que nos llevan a discusiones fuertes para alcan-

[26] Se refiere al documento de *Perfiles, parámetros e indicadores*, del SPD y aprobado por el INEE, en febrero del 2014.

zar consensos". Finalizó diciendo que si bien han existido diversas evaluaciones, "éstas nunca sirvieron para tomar decisiones", incluso consideró que se han convertido en un "fetiche" porque se cree que por sí solas mejorarán la calidad: "la evaluación se ha empleado para lo que no se debe: premiar o castigar a los maestros", lo cual reflejaba claramente un debate tras bambalinas sobre el contenido, mecanismos y alcances de la evaluación.

Tres meses después, Yolanda Leyva, directora de evaluación de docentes del INEE, admitió que el número de instrumentos que se aplicarán a los maestros desde preescolar hasta bachillerato,

> no podrán ser todo lo diversos que se requeriría debido a la cantidad de maestros y las condiciones en que debemos de aplicarlas (si bien se buscará definir el perfil del buen docente y una práctica eficaz y profesional), no podemos "despegar los pies de la tierra" y por lo menos alcanzar un punto de llegada, sino el ideal, por lo menos que garantice que todos los niños tengan una educación de calidad (Poy, 25/06/2014).

El despeñadero evaluador se hacía sentir. Finalmente, el 4 de agosto Schmelkes, junto con Bracho y Zorrilla, dieron a conocer los resultados de esta primera aventura –aplicación del concurso de oposición realizada a mediados de julio– a cargo del INEE:

> seis de cada 10 sustentantes no son idóneos para la docencia, pero ahora se tiene "un perfil de desempeño" que nunca antes se había tenido… la esperanza es que ese perfil vaya permeando al maestro desde que ingresa a la normal, pues tendrá repercusiones en la formación normalista y en la currícula (Juárez, 05/08/2014).

Esta afirmación es bastante soberbia, pues en primer lugar contradijo las dudas que ella misma expresó pocos meses antes y hace suponer que las normales, instituciones por cierto centenarias, nunca tuvieron un perfil profesional docente, ni capacidad para evaluar a sus estudiantes en su desempeño y denota ya claramente

la intención de intervenir en las normales. Para colofón, tuvo que admitir que de los que aprobaron y fueron clasificados como "idóneos" 35,000 no alcanzaron plaza docente y entrarían en una lista de espera con fecha de vencimiento. Al examen se presentaron 51,000 aspirantes y solamente había 11,773 plazas más 56,826 "horas clase" (Cota, 05/08/2014). Este dato es espeluznante, ya que el INEE sin pestañear sigue aprobando que se pongan a concurso "horas clase" –uno de los más graves problemas tanto en secundarias como en bachillerato–, que algunos investigadores han denominado "ruleteo pedagógico" que lleva a los maestros a correr de una escuela a otra, de un grupo a otro, repletos de estudiantes a los cuales evidentemente no pueden ni conocer, además, en un ejercicio de temeraria supervivencia pedagógica, con salarios lamentables. Estas declaraciones denotan ya una clara aceptación del papel no-autónomo del nuevo INEE autónomo y su verdadera función como legitimador del proceso.

Mucho más grave resultó en el 2015 la primera aplicación de la evaluación universal para la permanencia. Después del rotundo desastre que significó en todos sus aspectos la aplicación de las diferentes etapas de evaluación, principalmente en su tercera etapa, que consistió en la aplicación en una sede única de un examen estandarizado único para todo el país, y que se convirtió en un acto de brutal represión y acecho a los maestros, empeorado aún más por los graves problemas técnicos que tuvieron. Después de una incesante oleada de críticas que por todos los medios posibles se hicieron presentes, tanto de los propios maestros evaluados como de docentes e investigadores en general, algunos de los miembros de la Junta de Dirección del INEE cambiaron ya abiertamente su discurso: la señora Schmelkes, luego de afirmar que la reforma educativa, tal y como está, pudiera no ser la que requiere el país, señaló que

> hay cosas que se pudieran mejorar en la ley, pero en este momento el ejercicio en que nos tenemos que centrar es en que se puede hacer, sin la necesidad de modificar.

Y añadió que

> no se consideraron antes de hacer la ley cuáles podrían ser los posibles escenarios de sus consecuencia…. la única forma de saber cómo se desempeña un maestro es observándolo en el aula y no una vez sino dos, y no un solo capacitador sino dos… pero cuándo metimos números y logística vimos que no era posible. Por eso diseñamos este instrumento (Imáz, 18/07/2016).

Es decir, sabemos lo que se debería hacer pero no se puede, entonces asumimos la realidad de lo meramente posible y volvimos al instrumento estandarizado de siempre. Ella y Zorrilla cerraron filas y dijeron que, pese a todo, fue una evaluación justa y eficiente.

Mucho más claro ha sido Guevara Niebla, quien señaló casi como un deslinde:

> Desde el principio se hicieron mal las cosas, definimos a la carrera los perfiles [¡vaya!], parámetros, indicadores de medición, y eso también se hizo mal. Cuando fue creado este INEE hubo mucha presión política [¡obvio!] para echar a andar las cosas rápido. Se obligó a salir muy rápido y no se informó apropiadamente, se creó una infraestructura sobre la marcha y muy absurda, para evaluar; además, para dirigir el proyecto más importante de la reforma educativa se puso al frente a un administrador [¿está hablando del responsable de la SEP, Nuño o del viejo Chuayffet?] que es muy bueno para ver números, mover plazas, pero nada más (Pérez Rocha, 25/08/2016).

También criticó la decisión de encargar al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) la elaboración de los exámenes de opción múltiple en los cuales son absolutamente expertos, pero dice Guevara: "lo hicieron mal, a la carrera, urgente, mal" (*La Crónica*, 17/07/2016). Como señala Pérez Rocha, estas declaraciones configuran la "falsa reforma educativa" como un desastre obligado por los intereses políticos del gobierno. Los funcionarios del INEE han reconocido un número importante de errores y fallas, pero como "no se pudieron corregir a tiempo", ahora simplemente se ignoran y justifican.

Las consecuencias de todos estos procesos llenos de errores que no se pudieron corregir son muy graves, en primer lugar el despido de maestros, por ahora 3,600 dados de baja de los 12,000 o 20,000 que no se presentaron a la pseudo-evaluación, repartidos en 28 estados del país, cuando ni siquiera se ha logrado evaluar más que a 10% del magisterio. Las cifras oscilaron entre 3,360 y 3,600. La cifra se fue reduciendo de los veinte mll que no se presentaron al examen, ya que después añadieron un apartado en cuanto a que no se presentaron a ninguna de las etapas y que no aportaron ningún justificante. Seguramente calcularon las consecuencias políticas de encender el fuego aún más (Poy, 02/03/2016).

El señalamiento también punitivo a los maestros "no-idóneos" o insuficientes, algo más de veinte mil, que tienen que presentar de nuevo la evaluación, después de haber recibido una capacitación para definir si se quedan o son transferidos a una plaza administrativa o son jubilados, y finalmente, se otorgó un paquete sobredimensionado de estímulos, tales como un aumento de 35% en los ingresos, créditos para vivienda en automático, recategorizaciones y mejores jubilaciones, entre otras, para los clasificados como destacados, unos 10,700.Cabe señalar que desde el inicio se presentó una "danza de cifras" que variaba según la autoridad que las proporcionaba, por ejemplo, para Michoacán había diferencias importantes entre los datos del gobernador, de la SEP federal y de la dependencia estatal; por un lado existía la necesidad política de justificar el desmedido despliegue policiaco y condenar e implicar como delincuentes a los maestros democráticos, y por otro, había la necesidad política de reclamar como éxito la aplicación del examen y la consecuente derrota de los democráticos. No fue la única ocasión en que estas dos falsas percepciones políticas entraron en juego. Al final de cuentas, más de veinte mil maestros no se presentaron, pero sólo dejaron caer la guillotina sobre 3,600 (v. Poy, 20/12/2015). Ser etiquetados, clasificados y estigmatizados es lo que obtuvieron los maestros que obligatoriamente acudieron a la evaluación.

El proceso para llegar a estos resultados también mostró un jaloneo fuerte entre los actores responsables de llevar adelante la primera aplicación. La evaluación fue pospuesta cuatro veces, en cada ocasión con diferentes argumentos, entre los cuales aparecían reiteradamente los problemas técnicos que se tenían con las plataformas y los demás elementos necesarios de infraestructura. La primera vez plantearon una "posposición indefinida", fue una semana antes de las elecciones y se desató un vocerío de reclamos encabezado por "Empresarios Primero", al que muy presto se sumó el INEE, planteando que los niños de México no podían tolerar esta posposición de carácter político. Dos semanas después, anunciaron que se reponía sin ninguna demora la evaluación y además, con desparpajo amenazante, Chuayffet declaró que despedirían a todo aquel maestro que no se presentara. La última posposición esgrimió la excusa de los problemas técnicos con la "plataforma" a la cual deben subir los maestros su "expediente de evidencias". Finalmente, la planeación y el examen, etapas 3 y 4, se llevaron a cabo los días 14 y 15 de noviembre de 2015, durante el llamado "buen fin" de semana, por las grandes tiendas y comercios. Un "buen fin" que el gobierno le preparó especialmente a los maestros.[27]

Para hacer un análisis detallado del proceso, que sigue vigente, hay que acceder a las definiciones y requisitos que en la página correspondiente a la evaluación docente plantea el Servicio Profesional Docente (SPD). Un primer elemento a considerar es que nunca se aclaró el mecanismo para seleccionar a los primeros 150,000 maestros a quienes les llegó la "invitación" a ser evaluados y cumplir con su obligación de Ley, pues da la impresión de que los convocados fueron cuidadosamente seleccionados, lo que permitió individualizar el proceso y los candidatos estaban dispersos por

[27] El "buen fin" se refirió a los grandes descuentos, supuestos, que harían las tiendas y el gobierno adelantando el aguinaldo, para celebrar mucho antes las navidades, todo un escándalo mediático, no es casualidad que decidieran hacer la evaluación en medio de esta feria del consumismo (Coll, 16/11/2015).

todo el país, aislado cada uno en una escuela diferente. En segundo lugar, esta situación de dispersión significa que no se evaluó a un conjunto más o menos homogéneo por región o estado, lo cual hubiera permitido tener en cuenta condiciones socioeconómicas y culturales similares. Pero el gobierno siempre privilegia el control a la formación.

Las primeras dos etapas de evaluación implicaron subir a la plataforma un número importante de textos analíticos y argumentativos. En la primera, los directores o supervisores deben emitir un informe que "identifique el grado de cumplimiento de las responsabilidades del docente, que son inherentes a su profesión, su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados, y su vinculación con los padres de familia", es decir, una poderosísima arma de control para las autoridades.

En la segunda etapa los maestros deben subir el "expediente de evidencias", que es diferente por nivel y materia. Los profesores de básica tienen que subir cuatro trabajos (señalan una veintena de opciones diferentes) de sus estudiantes, dos de español y dos de matemáticas, en cada caso una será del mejor alumno y otra del peor. Después tienen que redactar un texto abierto donde analicen y argumenten a partir de los siguientes determinantes: 1) *Contexto educativo* (del subsistema, región, escuela, estudiantes, aula), 2) *Diseño de la estrategia didáctica* (propósitos y contenido de los programas vigentes, justificación de la estrategia didáctica, actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades de evaluación, descripción de competencias por lograr) y 3) *Argumentación de la práctica educativa* (alcance de los logros de aprendizaje, términos y explicación de la evaluación, autoevaluación de la práctica docente). Para argumentar en torno a estos puntos del expediente los maestros tienen que tomar en cuenta las cinco dimensiones señaladas en el documento de *Perfiles* y cuentan con una guía que les proporciona bibliografía para entender de qué se trata este nuevo proceso de construir un portafolio de experiencias.

Después siguieron otras dos etapas, una sobre planeación didáctica argumentada[28] y la última o cuarta etapa, el examen de conocimientos y competencias didácticas o examen nacional, ambas aplicadas en una sede acondicionada para reunir a todos los maestros en los estados, durante un día entero. El examen de conocimientos, de acuerdo con eñ documento emitido por el SPD, constó de tres etapas también, la primera denominada examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente con 120 reactivos, de los cuales sólo una tercera parte era sobre las disciplinas; la segunda etapa se denominaba examen de habilidades y responsabilidad ética del profesor "reactivos que implican capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora continua de la práctica (…) así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos comunitarios", integrada por 120 reactivos y la tercera etapa, que solamente señalaba que sería un examen local de aspectos adicionales o complementarios. Uno se pregunta cómo es posible evaluar con rigor y seriedad las capacidades de comunicación que tiene un maestro mediante preguntas predeterminadas de opción múltiple, o cómo pretenden saber por medio de preguntas especulativas con respuestas determinadas si el docente asume sus responsabilidades con ética profesional. Este fue uno de los elementos que levantaron mayores quejas de los maestros evaluados, cientos de relatos sobre las preguntas absurdas llenaron las redes, cientos de ejemplos de la frustración que levantó el examen (Rivera, 2016, 2 de enero).

Por otro lado, recuerdo claramente a un maestro de Bachilleres que en una reunión me preguntó:

> La primera dimensión que se evalúa en el expediente de evidencias, es relativa al conocimiento que tiene el profesor de sus alumnos, yo soy maestro de

[28] En este caso, el documento del SPD especifica que si el maestro cuenta con alguno de los certificados de Certidems o Ecodems, será equivalente y podrá evitar esta etapa.

> matemáticas por horas, tengo siete grupos con 45 alumnos cada uno, ¿podría usted decirme qué método puedo implementar o qué puedo hacer para conocer a profundidad a mis alumnos y saber cuál es su condición sociocultural?

La mayoría de los profesores de Bachilleres allí reunidos, estaban en la misma situación, así que otro maestro preguntó:

> ¿Podría usted también recomendarnos estrategias pedagógico-didácticas para atender a los procesos diferenciados de aprendizaje de mis alumnos?, tomando en cuenta que en el nivel medio superior nunca nos han dado ningún curso de pedagogía, solamente sobre nuestra disciplina y la evaluación al parecer es toda sobre cuestiones pedagógicas.

La brutal desproporción entre las falsas expectativas del INEE que determinan los contenidos del examen y la realidad se hizo presente: estos docentes trabajan con cerca de 400 alumnos, de 15 a 17 años, en un continuum anti-pedagógico a todas luces, ¿acaso se puede pedirles como hace el INEE que revisen y corrijan cuidadosamente "textos, proyectos, ensayos, narraciones, composiciones?, ¿acaso las expertas directoras del INEE podrían contestar con honestidad las preguntas de estos maestros?, ¿creen que éstas son las condiciones de trabajo que permiten el despliegue idóneo del proceso de enseñanza-aprendizaje?. Esto refleja uno de los problemas más graves del examen: ni el INEE, ni el SPD han considerado las condiciones reales en las que trabaja la mayoría de los maestros de educación básica y bachilleres.[29] Ni siquiera emiten una opinión sobre estas condiciones centrales en cualquier evaluación, simplemente convocan a los maestros al examen de acuerdo con un número de plaza

[29] De acuerdo con las propias estadísticas del INEE, 90% de los maestros de secundaria labora con contratos por horas o medio tiempo, lo mismo sucede en media superior (v. INEE, *Los docentes en México, Informe 2015*). Otra pregunta es: ¿Deberán los maestros presentar un examen para cada una de las plazas por horas que detentan? ¡Podrían resultar no-idóneos en una y sobresalientes en otra! Lo mismo podría suceder con los maestros de primaria que tienen doble plaza.

sin tener en cuenta ningún otro elemento. No existe ningún texto de pedagogía que construya los procesos pedagógicos necesarios en tales condiciones. Solamente los milagros que día a día hacen los docentes permiten que el sistema siga funcionando.

Muchos fueron los baches casi infranqueables que encontraron los maestros, no sólo por los problemas técnicos, sino por la desinformación total sobre los procedimientos nuevos, como lo era la integración del portafolio de experiencias, una práctica innovadora importada de Europa, de acuerdo con la bibliografía que aparece en la guía que es toda española, y que era totalmente desconocida para los maestros, al grado que aparecieron "expertos" en integrarlo, que alquilaban su *expertisse* a buen precio,[30] plataformas virtuales de todo tipo, lo cual incluía servicios para resolver los grandes problemas técnicos. Y como colofón, por supuesto, el aciago desplazamiento de miles de soldados y policías para "defender el derecho" a evaluarse que "clamaban" miles de maestros y que un puñado de vándalos trataba de impedir. Golpes, maltrato, insultos, vejaciones fue lo que sufrieron en todas las sedes los maestros.

Uno de los problemas más graves y sensibles a la vez, que no han aclarado ninguno de los organismos responsables de este proceso es: ¿quién y cómo se evaluó todo esto?, no me refiero a una serie de "aspectos a evaluar" que señalan en el mismo documento, sino a las personas que analizaron todos estos textos y conforme a qué criterios. Para dimensionar lo que esto representó, es necesario realizar un cálculo mínimo que nos arroja: 1) que los directores seguramente subieron a la plataforma unas cuatro cuartillas; 2) luego los maestros subieron cuatro evidencias diferentes y tenían que argumentar diversos aspectos, por lo menos elaboraron unas seis a ocho cuartillas explicativas para cubrir todos los puntos; 3) para la planeación didáctica y los elementos solicitados, por lo menos

[30] Por ejemplo, el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. (Cenidac), que anuncia un curso de mil pesos para preparar y fortalecer la reforma educativa, ofrece cuatro cursos diferentes para preparar el concurso de oposición y la evaluación, expediente de experiencias y planeación.

debieron elaborar otras cuatro cuartillas. Tenemos como mínimo unas 14 páginas que multiplicadas por los 138,000 maestros que dicen que se presentaron, arrojan un total de: 1,932,000 hojas, es decir el INEE y el SPD y la SEP se encontraron con un millón y medio a dos millones de cuartillas por evaluar (¡!), mediante una lectura detenida y responsable, nos preguntamos: ¿quién leyó todo este material y lo analizó con neutralidad y competencia?, ¿a quiénes y a cuántos contrataron para este trabajo?, ¿cómo han formado a estos "evaluadores"?, ¿están seguros que todos comparten los mismos criterios y visión?, ¿cuántos expedientes leyó cada evaluador?, ¿cómo establecieron el criterio para analizar las evidencias y argumentos y cruzarlos con las variables socio-económico-culturales de las escuelas?, ¿pueden hablar de una "evaluación responsable", pues de ello depende el futuro de los maestros?. La transparencia en este aspecto fue irresponsablemente nula hasta la fecha.[31] Y este no es un problema menor.

Por lo pronto ya se sabía –el propio Nuño lo confirmó– que el flamante plan de los tutores asignados para dar acompañamiento a los maestros de nuevo ingreso "no ha funcionado", entonces, ¿cuál es la garantía de que esta evaluación funcionó y funcionará correctamente? Algunos maestros creen que metieron todo en las supercomputadoras y si aparecieron ciertos conceptos programados previamente, fueron aprobados. Todo es posible ahora, incluso la vieja tesis de que se arrojan los trabajos al aire y los que caigan sobre el escritorio son los ganadores. La realidad es que seguramente el único elemento que fue determinante para asignar una clasificación a los maestros fue el eterno examen de "llenado de bolitas", que sí

[31] Martha de Jesús López (10/12/2015), señala que 2,000 "evaluadores", reclutados entre otros tantos que presentaron un examen para certificarse acudieron al Ceneval a realizar sus funciones en medio de presiones, deficiencias, contratos de última hora y firmas de compromisos de absoluta confidencialidad, entre otras. Suponiendo que fuesen 2,000 evaluadores, frente al volumen de cuartillas que calculamos, tendrían que haber "evaluado" con sensibilidad y rigor unas 7,500 páginas, en escasos días, ¿será posible? Ninguna autoridad involucrada ha reconocido su irresponsabilidad (Coll, 26/09/2015).

puede ser calificado por las computadoras. Así resultaron "Destacados" 8% de los evaluados, con categoría "Bueno" 40%, "Suficiente" 36%, e "Insuficiente" 15%, y aceptaron que 10% no acudió.

El embate contra las normales

El único objetivo que unifica a los diferentes sectores de la derecha
en el terreno cultural es el continuo aumento de unos privilegios
cuyo mantenimiento requiere una desigualdad educativa.
De entre la pluralidad de opciones disponibles,
cada sector defiende en cada contexto
la que considera que representa mejor sus intereses.
Ramón Flecha (1997)

Aparentemente, el INEE no interviene directamente en las normales, que son las responsables y avezadas instituciones para la formación de los docentes del país, cuentan con muchos años de experiencia. Sin embargo, en educación todos sabemos que si los exámenes se definen por personas diferentes a las que realizaron el proceso de enseñanza, forzosamente habrá problemas, desfases y, sobre todo, reprobados. El que define los contenidos y elementos del examen, por la vía de los hechos está determinando o suponiendo lo que deben estudiar aquellos que aspiren a ser aprobados. Esto es básico y casi tautológico. Por ello mismo, la UNAM en su momento rechazó de manera tajante las certificaciones de egreso que querían imponer a través del Ceneval.

El INEE y el SPD antes de la aplicación de las evaluaciones se dedicaron a emitir una cantidad casi abrumadora de documentos, citaré solamente algunos significativos: *El derecho a una educación de calidad* (2014); ¿Qué es el Servicio Profesional Docente? (2014); *Perfiles, parámetros e indicadores*, del SPD aprobado por el INEE (2014); *Los Docentes en México* (2015); *Directrices para la toma de decisiones de política educativa* (2015); *Diálogos para la construcción*

de la política nacional de evaluación educativa (2015). Representan una cantidad impresionante de cuartillas que deberán ser desmenuzadas, pues lo ameritan; sin embargo, la lectura de todas ellas nos ha permitido entender el detallado camino con el que construyeron una batería importante de argumentos y propuestas encaminadas a legitimar las acciones finales de la evaluación como un ejercicio necesario, impostergable y sobre todo, válido y enriquecedor de todo el sistema educativo.

Por otro lado, estos documentos denotan claramente las intenciones y directrices para intervenir directamente en las normales, ya sea a través de las determinaciones pedagógicas y disciplinarias que ejercen con las evaluaciones, ya sea estableciendo los perfiles de los docentes, ya sea mediante un conjunto de observaciones y las consecuentes recomendaciones directas.

En el primer texto del INEE que apuntamos, *El derecho a una educación de calidad,* el Instituto para arrancar su trabajo realiza un diagnóstico y refleja una serie de graves carencias en los sistemas de educación básica y media superior, una de sus conclusiones es que

> En México no se ha logrado siquiera la primera de las 4 A, la de disponibilidad (*availability*) con muchos de los alumnos, sobre todo de preescolar y media superior. Existen serias deficiencias para asegurar la asistencia efectiva y la permanencia, es decir la *accesibilidad*. Los problemas de falta de relevancia, que se convierten en causa de la ineficiencia del sistema, indican que todavía hay mucho que hacer para lograr la tercera A, de *adaptabilidad*. Y para muchos alumnos, sobre todo de educación secundaria y media superior, la escuela no es un sitio agradable donde se aprende lo necesario para la vida y donde se sienten respetados y seguros, hay camino por andar para lograr la *aceptabilidad*.

Aunque redactan con estereotipos rebuscados y anglicistas, reflejan problemas muy viejos, conocidos y reiterados. Para avanzar en su solución plantean que

> Como órgano público autónomo, responsable de la evaluación del SEN y de la coordinación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, el INEE realizará

> esfuerzos de evaluación más diversificados y profundos, pero al mismo tiempo más precisos, que apuntalen las propuestas de mejora educativa. En esta línea de razonamiento y trabajo, se considera conveniente impulsar las recomendaciones aquí planteadas, y dar cuenta de su avance, para garantizar una educación de calidad para todos y conseguir que ésta se convierta en factor de unidad, transformación y desarrollo nacional (INEE, 2014, p. 129).[32]

Es a todas luces un discurso principalmente político, que cubre perfectamente las expectativas gubernamentales, a tono con ese despegue grandilocuente que tuvo todo el paquete de políticas educativas. Denota un cierto grado de soberbia, o de ingenuidad, si se quisiera interpretar en beneficio de sus personajes, pues aparece como si realmente creyeran en su autonomía y sobre todo en su función rectora.[33] En todo caso, a estas horas refleja un total fracaso en tan altos propósitos empezando porque ni siquiera se acercaron a una evaluación diversa, profunda y con resultados precisos. Una transformación de esa envergadura del SEN requiere un proceso integral y que atienda en primer lugar las abismales carencias y abandono en que se encuentra (Poy, 19/08/2015).[34] Los programas de Escuelas al Cien y al Centro, que descansan dudosamente en la bolsa de valores, aunque fuesen exitosos y no se fueran los recursos por el caño de la corrupción, no alcanzarán a remozar más que 10% de las escuelas.

En el documento de *Los docentes en México, informe 2015*, el INEE llega a conclusiones mucho más perfiladas. En sus 170 páginas avanza claramente hacia el objetivo central: abrir la profesión

[32] Al final de esta frase podríamos incluso cantar el Himno Nacional. Ya es casi una manía política el seguir vinculando educación a desarrollo mecánicamente, cuando hay múltiples investigaciones que demuestran lo contrario.

[33] El Estado mexicano mantiene una gran capacidad de hacer creer a los investigadores –que coopta sexenalmente– que respetará sus análisis y propuestas, Guevara Niebla ya ha tropezado dos veces con la misma piedra; le falta una, le diría Aristóteles.

[34] Declaraciones del propio director general del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (Inifed). Ver también el Panorama Educativo 2012, INEE.

docente a cualquier profesional universitario, en detrimento de la profesionalización especializada de las normales. En sus cuatro capítulos da cuenta de las principales cifras del magisterio: estructura, tamaño y características de la planta docente; condiciones laborales de los docentes, formación de los docentes de educación básica y media superior y, finalmente, ingreso al servicio docente. Señalo solamente algunas afirmaciones: "Más de la mitad de las docentes de preescolar y primaria tienen niveles salariales inferiores a los de otras profesiones (…) esta desventaja va desde un 15% a un 25%." No obstante, ello y que los salarios de los maestros "no son tan competitivos" existen cuando menos tres grandes ventajas: "*la compatibilidad entre el trabajo docente y el hogar; La seguridad en el empleo y las prestaciones*" (INEE, 2015, pp. 75 y 77; ver comentario más detallado en Coll, 19/04/2015). Es absolutamente irónico y hasta cínico, apuntar a estas "grandes ventajas" cuando se es consciente de que el nuevo sistema de evaluaciones bajo responsabilidad del INEE, apunta a eliminar totalmente esta seguridad en el empleo, precarizando a los maestros y que, además, sujeta las prestaciones a la misma evaluación. Otro botón de muestra es que concluye que la carrera magisterial "suele reconocerse como un mecanismo que resarció el poder adquisitivo de *una parte importante de los docentes*, después de una pérdida significativa de los salarios reales en la década de los ochenta", cuando el mismo informe documenta que carrera magisterial solamente ha beneficiado a 30% de los maestros y que muestra altos niveles de concentración urbana y en ciertas plazas y que a más de 50% se les otorga el nivel más bajo (A), mientras que solamente 4% se ubica en el nivel (E) (INEE, 2015, p. 66).

Lo que quiero destacar son las conclusiones tajantes a las que apunta: en principio, en el primer capítulo aborda una cuestión fundamental para las normales, empieza por aportar supuestas cifras de jubilaciones posibles, con lo cual concluye que hay una potencial jubilación en los próximos años que podría alcanzar a más de 30% del magisterio. Esta sería una cifra enorme que plantea el

reto de su reemplazo. Por tanto, se hace necesaria la pregunta: "¿Está formando el SEN suficientes profesores para garantizar la educación obligatoria a todos nuestros niños y jóvenes?". La respuesta no se hace esperar. Se requiere delinear "con urgencia" las necesidades de formación de docentes y de incremento en los estándares de egreso de las escuelas normales y otras instituciones afines como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y sobre todo, tener en cuenta que las nuevas disposiciones del SPD abre el ingreso a egresados "afines" al normalismo.

Las conclusiones finales precisan:

> de la misma manera habría que asegurar que la enseñanza que ocurra en las normales se encuentre alineada a los perfiles, parámetros e indicadores de ingreso y desempeño en la profesión docente. Es urgente fortalecer la gestión organizacional y elevar el nivel de formación proporcionado por las escuelas normales y por las instituciones de educación superior, en particular la UPN, mediante una revisión a fondo de los currículos, así mismo es necesario contar con formadores de docentes cuyos perfiles correspondan adecuadamente a las materias que imparten (INEE, 2015, p. 163).

Esta conclusión la va precisando con recomendaciones más puntuales tanto para las escuelas normales, aquejadas de gran desigualdad, como para las instituciones de educación superior y en particular la UPN; queda perfilada la reestructuración de las normales en función específicamente de los perfiles, parámetros e indicadores ya establecidos por el SPD y el propio INEE, así como la recomendación directa a la UPN de adecuarse a ello también, e incluye a las universidades.[35] Esto significa el fin de la especificidad de la profesionalización del docente y la transformación de las normales de acuerdo con los requerimientos establecidos fuera de las propias normales.

[35] Es una advertencia muy clara para todas las IEES: ¡Si quieren *chambas* para sus egresados en el SEN, adecúen los programas! Tampoco es de extrañar que la SEP haya contratado con el Tec de Monterrey una multimillonaria plataforma de capacitación del magisterio.

Queda muy claramente visibilizado el papel de intervención de los evaluadores en los diferentes procesos e instituciones educativas.

El documento *Directrices para la toma de decisiones de política educativa*, se plasma ya en forma de directriz esta vocación injerencista, la primera directriz expresa que se debe:

> fortalecer la organización académica de las normales … a través de la adecuación del currículo. La segunda: desarrollar un marco común de educación superior para la formación docente, la cuarta: Organizar un sistema de evaluación de los diferentes componentes, procesos y resultados de la formación inicial de los docentes.

Es decir, poner a las normales bajo un implacable escrutinio estatal, sin considerar su propia participación.

Aunque persisten ámbitos muy oscuros en todo el proceso, los elementos presentados, por ejemplo en el documento del SPD, "Perfil, Parámetros e Indicadores" para docentes, publicado el 26 de febrero del 2014, son muy significativos. Recordemos que es el documento al que se refirió Schmelkes como un perfil tal vez demasiado ideal, pero en todo caso único y valioso para las normales, que iría penetrando paulatinamente en los procesos de formación de los docentes. Dichos perfiles son fundamentales para los concursos de oposición y las evaluaciones obligatorias de promoción y permanencia del magisterio. Elaboraron 22 perfiles por nivel y modalidad, con indicadores complementarios y para técnicos docentes. Perfiles para la "buena práctica profesional", perfiles para "la formación de maestros tanto inicial como continua", perfiles para "los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción y permanencia". El perfil, según su propia definición:

> expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz, (es también) una guía que permite a los maestros orientar su formación para desempeñar un puesto o función de docencia.

Como todos sabemos, el perfil es el objetivo que define los procesos de formación. ¿Es este el perfil que existe en las normales?

Presentan además, cinco dimensiones que caracterizan el perfil docente para los diferentes perfiles de los diversos niveles educativos. En cada nivel adecúan o complejizan la definición, que en esencia es la misma. Para el nivel de primaria estas cinco dimensiones son:

1) Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.[36]
2) Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una didáctica permanente.
3) Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4) Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5) Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Dimensiones difícilmente objetables como principios generales, sin embargo, muy penosamente adecuadas a las condiciones reales del sistema escolar, principios que en general los maestros se esfuerzan por cumplir a pesar de ello, pero a fin de cuentas, dimensiones tan amplias y abiertas que son imposibles de medir mediante evaluaciones estandarizadas.

Para poder medir, se requiere un ejercicio de aterrizar y estandarizar estas dimensiones, con ese propósito se desprenden a su vez

[36] Esta es la dimensión que angustia a todos los que son profesores por horas, cuyos alumnos oscilan entre 200 y 700, y en ese régimen resulta imposible plantearse con sensatez esa dimensión. Con 700 estudiantes no podrían ni siquiera memorizar los nombres y apellidos. Esta docencia solamente puede descansar en el mecanismo bancario, tan conocido de Freire y no por culpa de los maestros, sino de quien los contrata por hora y además, a bajo sueldo.

16 parámetros y, finalmente, 53 indicadores que permiten construir instrumentos específicos de evaluación mediante opción múltiple. Por ejemplo, la primera dimensión se desdobla en tres parámetros a su vez: 1.1 procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos (instrumento de medición). 1.2. Los propósitos educativos y los enfoques didácticos (estándares). 1.3. Los contenidos curriculares por competencias. A su vez, cada parámetro se vuelve a desdoblar en indicadores, por ejemplo, el 1.1.1 Tienen conocimiento acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos (resultados de las evaluaciones estandarizadas, como ENLACE) 1.1.2 Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje; etcétera, etcétera, hasta llegar a formular los 53 indicadores específicos que pueden convertirse en instrumentos de medición. Un documento desprovisto de argumentación y sustento riguroso, en el que simplemente se van numerando las dimensiones, parámetros e indicadores de manera técnica.

Este desdoblamiento se corresponde claramente con la necesidad de medir para evaluar, que es el imperativo de los exámenes de opción múltiple estandarizados y universales. La operación de reduccionismo es indispensable para convertir una característica y acción sensible subjetiva (la capacidad del maestro para percibir el aprendizaje o problemas de sus alumnos, o bien, el talento para motivarlos) en un determinante objetivo medible a través de cuatro opciones ofertadas. Por otro lado y a pesar de su gran número, los perfiles en realidad prescinden de las condiciones económico-sociales y culturales en las que se ejercerá la docencia, presentan un perfil universalmente válido y homogeneizador.

A esta operación de instrumentalización y empobrecimiento del perfil docente consustancial con estos exámenes, se añaden como elemento indicativo las guías que se elaboraron para el Concurso de Oposición. En ellas podemos obtener la bibliografía suficiente para el concurso, que permite resultar "idóneo". Sobresalen, en ella, los numerosos documentos operativos y programáticos de la SEP, se repiten autores como Dorothy Cohen, Frida Díaz Barriga, Judith

Meece, Ruth Mercado, S. Redding, J. Brophy y D. Schôn, entre otros, y el infaltable Perrenoud, padre eterno de las competencias. Sin intención de debatir en torno a estos u otros autores que se señalan, lo primero que tenemos que preguntarnos es si todo ello corresponde con los programas y la formación que han recibido en su trayectoria los maestros. Para los perfiles de la media superior, consensuado con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas, la primera dimensión se presenta como: "adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes", para ello el parámetro 1.1 es: "utiliza los procesos de construcción del conocimiento enseñanza-aprendizaje basado en el modelo por competencias, aplicado en su práctica docente". En el indicador 1.1.1 dice: "aplica el modelo basado en competencias para el logro del aprendizaje significativo". Así, las preguntas podrán versar sobre el modelo de competencias y nada más.

Perfiles, temas y bibliografías apuntan claramente a que el INEE ha realizado la reforma curricular de las normales por la vía de los hechos. Mediante una intervención indirecta, a partir del poder que le da ser el árbitro constitucional que rige el ingreso y la permanencia de los docentes, está condicionando y determinando la nueva currícula para las normales de todo el país. Las normales que quieran incrementar el número de alumnos "idóneos" tendrán que enseñar exactamente lo que el examen establece, estén o no de acuerdo, sea o no lo significativo en la formación integral del magisterio.

Las normales rurales, sus alumnos y egresados serán también ajustados a esta versión imperante y homogeneizadora de los perfiles requeridos y la formación necesaria, para acabar de desmantelar su perfil social rural y su integración a las comunidades, para terminar de romper su compromiso con las luchas campesinas y sus colectividades.

Desde que se aprobó la ley del Servicio Profesional Docente (SPD) quedó claro y detallado el sentido que tendrían todos los mecanismos evaluatorios para controlar el ingreso, la promoción y

permanencia de los maestros en el SEB. Como hemos dicho, se determinó un estado de excepción laboral para eliminar la seguridad de una plaza de base y convertirlas por la vía de los hechos en plazas prácticamente eventuales, sujetas en forma permanente a examen.

Esta implementación se ha acompañado de una recentralización de las plazas por parte de la SEP, que echa abajo una de las principales medidas de la ANMEB salinista, y elimina de tajo todo espacio de diferenciación y diversidad alcanzado con mucho trabajo por los maestros y regresa al tan criticado esquema burocratizante centralizado. Se ha impuesto así una total homogeneización en el país de la diversidad. Un sitio despótico sobre las plazas.

La página del SPD presenta un documento preparado para la aplicación del "nuevo" concurso de oposición desde la perspectiva asentada en la reforma educativa. Dicho documento define al SPD así:

> El *espacio* que sitúa a los niños y jóvenes al centro de la responsabilidad educativa, y al magisterio en el *horizonte* basado en la cultura de la evaluación, para su desarrollo personal, profesional y familiar, garante de la idoneidad de sus capacidades para promover el máximo logro en los aprendizajes de los educandos…

Un verdadero eufemismo que busca expresamente confundir y desplazar su sentido real. En primer lugar, ni es un espacio ni ha sido configurado centralmente para los niños y jóvenes, sino que son un conjunto de leyes para reglamentar estrictamente las plazas magisteriales y, en segundo lugar, la actual cultura de la evaluación estandarizada no es un horizonte que pueda impulsar el desarrollo personal, profesional y ¡familiar!, en realidad es la "cobertura" ideal para el sitio.

Si la niñez estuviera en el centro de las responsabilidades, ineludiblemente tendrían que generar condiciones dignas de aprendizaje en TODAS las escuelas del país, empezar por ese permanente *45% de escuelas multigrado* (cerca de cien mil) sembradas a lo largo del país, donde un maestro que no cuenta con las mínimas condiciones

estructurales ni apoyos de materiales intenta organizar la enseñanza en un saloncito con un grupo de niños de todas las edades, tal vez ni Piaget y menos Perrenaud, lograrían enseñar a leer y escribir en estas condiciones de total abandono, añadiendo además la inseguridad y pobreza que prevalecen en estas comunidades, donde generalmente el maestro duerme en, limpia y cuida la propia escuela, y viaja cada 15 días a la cabecera municipal a cobrar su minisalario. ¿Qué evaluación le van a aplicar ahora en el examen 2015-2017, con el fin de "garantizar los estándares de *calidad*"? ¿Otra batería de preguntas teóricas sobre los programas y algunas escasas lecturas como en el pseudo-concurso de oposición?

La subsecretaria Alba Martínez Olivé afirmó el 12 de junio del 2014, antes de ser reemplazada sin explicación alguna, que ahora se pueden ofrecer "certezas públicas sobre las mediciones del sistema, las escuelas y los individuos". Otro eufemismo, pues nunca podrá el sistema arrojar ninguna certeza verdadera sobre sí mismo cuando se trata de procesos cualitativos-cognitivos que ellos reducen a indicadores cuantitativos y prácticas docentes que ignoran. Seguramente, la certeza más certera sea el constante estado de desamparo en que se encuentran las escuelas y los "individuos" medidos. Martínez Olivé añadió que ahora "los maestros tienen reglas claras para su ingreso al servicio y el desarrollo de su carrera. No dependen, como había ocurrido siempre, de arreglos arbitrarios"; el ingreso de los normalistas de ninguna manera ha respondido a un arreglo. En otros casos, estos arreglos fueron establecidos en plena connivencia durante muchos años entre el gobierno-SEP y el SNTE, y seguramente seguirán existiendo, puesto que se mantienen las mismas estructuras aun cuando han sido denunciados reiteradamente por los maestros democráticos. Hubiera sido más sencillo y eficiente cerrar el paso a esos mecanismos y no cercenar mediante exámenes de opción múltiple los principales atributos de la docencia, decretando un control enfermizo sobre las plazas.

Por otro lado, es evidente que ha sido totalmente demagógico por parte de la SEP llamar "Concurso de Oposición" a un examen de

opción múltiple. No es un problema del uso de palabras, sino uno de carácter conceptual. Los concursos de oposición, mecanismo de ingreso en la educación superior, implican una concepción en torno a un conjunto de elementos significativos que deben sopesarse para ser reconocido como maestro y/o profesor. Para ser evaluados adecuadamente, se valoran las aptitudes y conocimientos mediante diferentes procesos escritos y orales, con temas a desarrollar, elaboración de proyectos, réplicas orales, impartición de clases y otros. Cada facultad, instituto, programa o incluso cuerpo académico universitario traza los perfiles y requisitos pertinentes, pues no se determinan centralizadamente. Esto es lo que sucede en las universidades, sin que estos procesos queden exentos de algunas dificultades o irregularidades. Las oposiciones conforman una práctica de muchos años.

Esto de ninguna manera es lo que la SEP pone en marcha para dictaminar las plazas de maestros y que de manera falsa ha denominado "Concurso de Oposición". Al asomarse a las convocatorias que la SEP presentó en su Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente (SNRSPD), se menciona que el examen será evaluado por el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF) (¿entonces el INEE para qué está?), y que todo ello forma el Sistema Nacional de Registro e Información (SNRI), un conjunto de pomposas siglas que esconde las verdades más sencillas: se trata de baterías de exámenes estandarizados de opción múltiple, con fines de clasificación y selección que se aplican en un solo día, durante seis horas para básica y ocho para media superior. ¡Todo un maratón de llenado de bolitas!

Estos exámenes, elaborados por "especialistas con reconocida experiencia", como hemos documentado, responden al principio de reducción de lo cualitativo a indicadores medibles cuantitativamente; por más perfección tecnológica que se implemente, este empobrecimiento tiene repercusiones evidentes, ya que puede resultar "idónea" una persona que ni siquiera sea capaz de estructurar y articular lógicamente, por escrito o en forma oral, un conjunto de

conocimientos complejos y plantear o construir problemas a trabajar. Un "licenciado" con buena memoria, que conozca los programas del 2011, los documentos de la SEP y los cinco o seis autores que se recomiendan en las guías para examen de la convocatoria, sin ninguna práctica, puede resultar el maestro idóneo que buscan.

En el examen para maestro de educación básica ocupa un espacio bastante reducido lo concerniente a "conocimientos" o "contenidos disciplinares", mientras que en el de bachillerato tiene un peso importante con 120 reactivos, pero en ambos casos, así como en todos los documentos de SEP-INEE, este punto se desarrolla bajo el imperativo de las competencias, competencias para la vida y competencias para aprender a aprender. Pareciera ser que con sólo repetirlo constantemente se hará realidad.

¿Examinar competencias para la vida en reactivos estandarizados de opción múltiple? La primera pregunta, casi evidente, es ¿para cuál vida: la de los niños que viven en ese Guerrero, tierra arrasada primero por la guerra sucia de los años 70, por los caciques y por los traficantes de todo, tierra llena de viudas y huérfanos?, ¿qué competencias necesitan esos niños?; ¿cuál es la vida de los niños en ese Michoacán de migrantes, autodefensas y crimen organizado?, ¿qué competencias de supervivencia deben enseñarles? ¿Cómo van a "aprender a aprender" los niños de Chimalhuacán en sus escuelitas de cartón y varas? ¿Qué pueden hacer los maestros con esos cien mil niños que toman clases en vagones, camiones, sin techo, sin pizarrones, sin bancas? (*La Jornada*, 17/08/2014). ¿Qué competencias requieren esos miles de niños que tienen como horizonte de vida el ambulantaje y el mercado informal? ¿Son esas las competencias de vida que le preocupan a la SEP-INEE y que aparecen en los exámenes estandarizados?

Repudio total y abrogación de la reforma educativa

… en cómo podemos luchar entre las confrontaciones
que se han dado y se den, por una educación emancipadora,
a sabiendas de que la nuestra es una lucha
contra la globalización neoliberal
Pablo González Casanova (2016)

El movimiento magisterial democrático tiene un largo historial de lucha y resistencia, es heredero de las primeras movilizaciones en contra del *charrismo* sindical, que han marcado uno de los objetivos principales de su lucha: democratizar el SNTE y recuperar para las bases la capacidad de organización y de representación con el fin de exigir los derechos que les corresponden. La mayoría de los grupos, sectores, y tendencias de maestros democráticos que se ha agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), fundada en 1979, conforman un movimiento diverso, múltiple, asambleario y a veces, por ello mismo, con disensos. En estos más de treinta años han logrado un proceso de transformación nodal, hoy día se han apropiado de su materia de trabajo, que es la educación, se han convertido en sujetos de su propio quehacer educativo, han rechazado el papel de simples reproductores y se han alejado de una práctica meramente gremialista, sin abandonar su responsabilidad frente a la defensa de las condiciones laborales, puestas en total peligro por la reforma educativa. En este camino han logrado generar diagnósticos rigurosos y acertados sobre los problemas del SEN, respecto a sus diferentes procesos e instancias. Han sabido desentrañar la esencia devastadora de las propuestas emanadas desde los diferentes gobiernos, propuestas de una educación neoliberal. Múltiples documentos certifican este proceso para el que los docentes democráticos se han preparado, han leído, consultado, reflexionado, documentado a través de cientos de textos y autores, han comparado diversos proyectos educativos y han establecido contacto con múltiples movimientos sociales nacionales y

latinoamericanos que han enriquecido su práctica y su formación teórica. Al final de este complejo proceso, presentan también la decisión de elaborar una propuesta de educación alternativa en sus elementos centrales.[37]

En todos estos años el movimiento democrático ha sufrido derrotas fuertes, embates que han causado la muerte de sus militantes, han enfrentado todo tipo de acoso y represión, encarcelamientos, así como frecuentes intentos de dividirlos y cooptarlos. Pero es también un movimiento que ha cosechado victorias significativas, sobre todo la consolidación de sus secciones democráticas y el sostener núcleos y agrupaciones democráticas en muchos estados del país dentro de las secciones institucionales en permanente flujo de crecimiento. Un movimiento que se ha solidarizado y participado en numerosas luchas populares. Es, por tanto, un movimiento con gran experiencia de resistencia frente a la acción siempre coordinada del gobierno, medios, empresarios y los charros.

Estas son las condiciones históricas que han permitido al movimiento de los docentes desplegar una desobediencia civil y una protesta sólida frente a la nueva reforma peñista-empresarial, que como nunca antes utilizó todos los métodos a su alcance para anular el movimiento: constantes campañas mediáticas de desacreditación y linchamiento, amenazas, despidos, encarcelamientos, muertos y constantes desplazamientos de las policías y ejército para contenerlos y desarticularlos. A pesar de todo ello, en realidad el movimiento creció a lo largo de estos últimos cuatro años y se hizo presente en estados donde antes no había disidencia magisterial, alcanzando una presencia movilizada en 24 estados de la república (Coll, 2014; Navarro, 2013; Hernández, 2013). En pleno conflicto magisterial recuperó las secciones 7 y 40 de Chiapas para el movi-

[37] Numerosos ejemplos pueblan ya como realidades este empeño: las escuelas integrales de la Sección 18 de Michoacán, las escuelas Altamiranistas de la CTEG guerrerense, el Programa Educativo de Transformación del Estado de Oaxaca (PETEO); foros y propuestas de las secciones democráticas de Chiapas, así como muchas otras de maestros de Morelos, Veracruz, Ciudad de México, etcétera.

miento democrático, y desplegó un conjunto de iniciativas abiertas que lo acercaron aún más a un nutrido grupo de investigadores educativos y profesores de reconocidas instituciones universitarias del país,[38] que trabajaron conjuntamente con el movimiento.

A un año de la imposición de la reforma educativa se dio, sin lugar a dudas, una primera victoria real del movimiento magisterial democrático y de un puñado de investigadores: la eliminación de la infame prueba ENLACE (Coll, 12/02/2014). En primer lugar, destacan las sostenidas acciones de los maestros que en diferentes estados, sobre todo Michoacán, Guerrero y Oaxaca, se opusieron a la aplicación de estos exámenes estandarizados mal llamados evaluación y que, cansados de argumentar y debatir sin ser escuchados, decidieron tomar otras medidas, como retener los camiones, asegurar los paquetes con las pruebas, cerrar sus escuelas, para impedir su aplicación y denunciar las perversas repercusiones que estaba teniendo. A la par, un puñado de analistas insistimos en evidenciar por todos los medios, desde que se impuso en el 2006, los efectos nocivos que esta prueba estaba teniendo.

Pasaron siete años desde que se instauró ENLACE y no sabe uno si reír o llorar al escuchar a la SEP, sin siquiera ruborizarse, aportar estos mismos argumentos, antes negados y ridiculizados, para explicar por qué se eliminó esta prueba. Han corrido más de mil quinientos millones de pesos utilizados para aplicar la evaluación, ¡cuántas escuelas nuevas se habrían podido construir, cuántos maestros para esas incontables escuelitas multigrado, cuántos equipos y materiales! Se pervirtieron, empobrecieron e instrumentalizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema básico. Se deformó la práctica docente al mercantilizarla, subordinando la obtención del estímulo a la mecanización y repetición constante de la prueba en el aula, se generaron prácticas de simulación y corrup-

[38] Se integró particularmente el Grupo Asesor de la CNTE, que participó de manera activa en la convocatoria y realización del Diálogo Nacional por la Educación, así como frente a las pláticas con la Secretaría de Gobernación, en julio del 2016, entre otras acciones desarrolladas.

ción. Se mintió abiertamente a los padres de familia diciendo que eran evaluaciones diagnósticas, cuando no existe ningún diagnóstico de SEP, sólo interminables listas donde un niño, como estímulo, puede enterarse que quedó en el número 536,000, cuando los resultados se enviaban a las escuelas en agosto mientras los niños ya están en otro curso con otro maestro. Se ha abusado del *ranking* clasificatorio y excluyente, que ha profundizado la desigualdad educativa y la falsa "competitividad", que ha creado el mito de las escuelas públicas de primera calidad y las de segunda y tercera. Frente a todo este desastre no hay responsables, frente a este monumental fraude no hay responsables. La impunidad ha imperado en el SEN.

Lo mismo sucede hoy día con el concurso de oposición, con la evaluación obligatoria y universal. Cada día son más los académicos, investigadores y maestros del SEB que sostienen lo arbitrario y deformante de estos instrumentos. Cada día son más claras las profundas deficiencias de todo el proceso. Podemos decir incluso, que algunos de los propios directivos del INEE reconocen los graves errores que se han cometido. Pero frente a este nuevo "desastre evaluativo" plenamente documentado y demostrado, que es mucho mayor, pues ya cuenta con miles de maestros despedidos, el gobierno solamente atina a suspender por un año la evaluación y hacer algunas modificaciones al formato.[39] Sin embargo, y a pesar de todo lo raquítico que puede parecer, es también una victoria del conjunto del movimiento, como lo fue el desgaste de Chuayffet (Coll, 20/03/2015) y las evidentes pifias-mentiras constantes que lo llevaron ser renunciado en medio de una crisis. No fue el único renunciado, también lo hizo la subsecretaria de Educación Básica.

El documento del grupo asesor de la CNTE, planteó claramente que:

[39] Me refiero a las declaraciones realizadas el 25 de agosto de 2016 por el INEE, en las que se planteó que el 2016 sería de transición y se suspendería la obligatoriedad de la evaluación, salvo para los 24,000 que fueron insuficientes, y sería voluntaria para quien quisiera obtener "aumento de horas, reconocimiento y estímulos" (v. Coll, 29/08/2016).

> La aplicación de este sistema de evaluación a los maestros ha tenido consecuencias que van desde su cese por resistirse a ser examinados o por enfrentar fallas técnicas, de operación, logísticas y de implementación del proceso, a la arbitrariedad en la conformación de la lista de quienes serán examinados, e incluso, a un negocio paralelo de elaboración de "planificaciones argumentadas" y "evidencias" que poco tienen que ver con el trabajo real de cada maestro. También ha ocasionado la jubilación temprana de miles de los mejores docentes de las escuelas. Lejos de llevar a una profesionalización, conduce a la precarización del trabajo, con la contratación, a menudo temporal, de personal con nula formación pedagógica. Finalmente, el clima amenazante del proceso de evaluación continua, impulsado por las propias autoridades educativas, ha propiciado un grave desvío de energía y de recursos institucionales y personales, que debieran estar centrados en garantizar la llamada "normalidad mínima" de la vida escolar, cuyo derecho a una educación equitativa y gratuita está siendo violado por la propia reforma que pretende defenderlos.

Por lo cual se exigió la "suspensión inmediata de todo el sistema de evaluación del desempeño docente y de sus consecuencias laborales y legales" (CNTE, 2016).

Este documento fue presentado, junto con la CNTE, en la primera sesión del diálogo solamente reanudado como compensación por el gravísimo error político cometido por el gobierno al haber enviado a cientos de policías federales armados a despejar a toda costa las carreteras de Oaxaca, donde cientos, miles de maestros, padres de familia y pobladores se turnaban para sostener los cierres de carretera (centralmente para los camiones y tráileres), en lo más álgido del conflicto por lograr la abrogación de la llamada reforma. La arrogancia y despotismo gubernamental, acicateadas diariamente por los empresarios en las televisoras, el día 18 de junio cobraron 11 asesinatos a manos de estos policías (v. La masacre de Nochixtlán, en Hernández Navarro, 2016). Un crimen de Estado, uno más en la lista del gobierno de Peña Nieto. Un crimen de Estado de nuevo, que junto con el de los 43 estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa (Coll, 13/11/2014) documenta de la manera más

descarnada y brutal, la esencia depredadora de las instancias gubernamentales, emparentadas estrechamente con el crimen organizado. Crimen de Estado que simboliza la desesperada batalla del gobierno y sus aliados por hegemonizar totalmente la educación.

El diálogo fue abierto para intentar contener la justa protesta que surgió, para ganar tiempo y buscar disolver las responsabilidades, como siempre. Sin embargo, la consistencia del movimiento, el paro sostenido por tantos días, los plantones, lo obligaron a montar una concesión a sus ojos mayor: la suspensión durante un año del carácter obligatorio de la evaluación y el compromiso del INEE a revisar y modificar el proceso de evaluación, aunque sin eliminar su carácter obligatorio al futuro. Ello, junto con la convocatoria a los consabidos foros, pseudo-debates abiertos, la suspensión de algunas medidas –como el encarcelamiento de varios dirigentes presos y las reparaciones para las familias de Nochixtlán, entre otras– ha llevado a una momentánea tregua, prácticamente obligada por la necesidad de comenzar el ciclo escolar. Sin embargo, el magisterio democrático no ha cejado en su empeño por derogar la llamada reforma educativa por un lado, y por otro, seguir construyendo una propuesta alternativa, democrática y humanista de educación. El magisterio democrático se mantiene organizado y consciente; sin lugar a duda, los maestros rebeldes siguen teniendo la palabra en la defensa y sostenimiento de una educación diferente.

La mal llamada reforma ha entrado en su último año de supervivencia, el año que viene será totalmente electoral. Si el gobierno se empecina en imponer a toda costa y de nueva cuenta con los mismos métodos la evaluación obligatoria a otros 150,000 maestros, la agonía y muerte de la reforma será irremediable.

Referencias

Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia,* México: UAM-Iztapalapa/ Clacso/ Ítaca.

Aboites, Hugo (2013). Las implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3° Constitucional, en *El Cotidiano* (179) mayo-junio, México: UAM-Azcapotzalco .

Aboites, Hugo (2013, 17 de mayo). Los problemas de un INEE sin maestros. *La Jornada*.

Barrón, Concepción y Díaz-Barriga, Ángel (2009) Los programas de evaluación, en Miguel Ángel Rosales Medrano (Coord.), *Evaluar para la homogeneidad*. México: Plaza y Valdés/Universidad Autónoma de Sinaloa.

Bentancur, Nicolás (2000). El Estado evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-universidades. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 10, 1997/98, ICP, Montevideo.

CNTE (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos.* México: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

CNTE (2013a). *¡No nos han derrotado!* México: CNTE.

CNTE (2016, 19 de julio). Pronunciamiento del Grupo Asesor de la CNTE para las pláticas con la Secretaría de Gobernación en relación con la llamada reforma educativa. Firmado por H. Aboites, A. Arnaut, E. Ávila, L. Bello, A. Candela, H. Casanova, T. Coll, I. García Solís, T. Garduño, M. J. López, C. Navarro y M. Pérez Rocha.

Coll, Tatiana (2005). El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar, en César Navarro (Coord.). *La mala educación en tiempos de la derecha*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.

Coll, Tatiana (2011). Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude, en César Navarro (Coord.). *El secuestro de la educación. El sexenio de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: UPN/*La Jornada*.

Coll, Tatiana (2013, 16 de marzo). La confusa rectoría del Estado. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano* (179), mayo-junio, México: UAM-Azcapotzalco.

Coll, Tatiana (2013, junio). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. Revista *El Cotidiano*, 179, UAM-Azcapotzalco.

Coll, Tatiana (2013, 25 de junio). El dilema de la autonomía del INEE. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2013, 3 de julio). Los maestros democráticos bajo sitio. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2014, 12 de febrero). Una victoria real. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2014, 13 de noviembre). El crimen de Estado y las buenas conciencias. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2014, sept.-nov.). Resistencia y desobediencia magisterial contra la reforma educativa. *Revista Pueblo Unido*, 8.

Coll, Tatiana (2015, 20 de marzo). El nuevo embate del señor de los Chinchones. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2015, 19 de abril). Cinco incongruencias del INEE. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2016, 29 de agosto). Tragicomedia en tres actos. *La Jornada*.

Coll, Tatiana (2015, 26 de septiembre). El INEE y la evaluación propuesta. *La Jornada.*

Coll, Tatiana (2015, 16 de noviembre). El "Buen Fin" especial para los maestros. *La Jornada*.

Cota, Karen (2014, 5 de agosto). *Milenio.*

Flecha, Ramón (1997). Las nuevas desigualdades educativas, en Manuel Castells *et al.* (comp.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Glazman Nowalski, Raquel (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. México: Paideia.

González Casanova, Pablo (2016, 9 de agosto). Hacia la educación que necesita la nación mexicana. Intervención en el Foro de la CNTE: "Hacia la construcción del proyecto de educación democrática", México.

Hernández, Luis (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial.* México: Rosa Luxemburgo Stiftung/Para Leer en Libertad.

Hernández, Luis (2013a). La cal(am)idad educativa y la resistencia magisterial. *Revista El Cotidiano* (179), mayo-junio, México: UAM-Azcapotzalco.

Hernández Navarro, Luis (2016). *La novena ola magisterial*, México: Rosa Luxemburgo/Para leer en Libertad.

Imáz, Carlos (2016, 18 de julio). La reforma educativa es un fraude: Schmelkes. *La Jornada*.

INEE (2012). *Panorama Educativo 2012*, México: INEE.

INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* México: INEE.

Juárez, Blanca (2014, 5 de agosto). *La Jornada*.

La Crónica (2016, 17 de julio).

La Jornada (2014, 17 de agosto).

López, Martha de Jesús (2013). Una "reforma educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. Revista *El Cotidiano,* 179, México: UAM-Azcapotzalco.

López, Martha de Jesús (2015, 10 de diciembre). El fraude de la evaluación. *La Jornada*.

Mexicanos Primero (2012). *Ahora es cuando. Metas. 2012-2024.* México: Mexicanos Primero.

Navarro, César (2005). Una entrañable relación: el SNTE y el gobierno de Vicente Fox, en C. Navarro (coord.) *La mala educación en tiempos de la derecha*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.

Navarro, César (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: La Jornada Ediciones/UPN.

Navarro, César (2013, mayo-junio). La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio. *El Cotidiano* (179), México: UAM-Azcapotzalco.

Navarro, César (2013, nov.-dic). En el aula y en la calle. Movilización magisterial en México. Revista *OSAL* Clacso, 34.

Neave, Guy (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental 1986-1988. *Universidad Futura 2* (5), 4-16. México: UAM-A.

Olivares, Emir (2013, 26 de enero). La reforma educativa aprobada, una parte de la necesaria: Narro. *La Jornada*.

Pacheco Méndez, Teresa y Díaz-Barriga, Ángel (2000). *Evaluación académica*, México: CESU/UNAM.

Pérez Rocha, Manuel (2013, 1 de septiembre), Educación, proceso permanente, *La Jornada*.

Pérez Rocha, Manuel (2013, 8 de septiembre). Democracia inexistente, una confirmación más. *La Jornada*.

Pérez Rocha, Manuel (2016, 25 de agosto). La reforma educativa y la ética. *La Jornada*.

Poy, Laura (2013, 25 de abril) Sin acceso a educación 5 millones de menores: INEE. *La Jornada*.

Poy, Laura (2013, 10 de mayo). La evaluación educativa no estará sujeta a presiones sindicales o de partidos: INEE. *La Jornada.*

Poy, Laura (2013, 20 de julio) *La Jornada*.

Poy, Laura (2013, 24 de julio). Evitará el INEE vincular calidad escolar con estímulos a docentes. *La Jornada.*

Poy, Laura (2014, 20 de marzo). *La Jornada.*

Poy, Laura (2014, 25 de junio). Sin la diversidad requerida, evaluación de 2015 al desempeño docente, dice el INEE. *La Jornada.*

Poy, Laura (2015, 19 de agosto). Sin infraestructura certificada más de 137 mil escuelas en el país. *La Jornada*.

Poy, Laura (2015, 20 de diciembre). *La Jornada*.

Poy, Laura (2016, 2 de marzo). Despide SEP a 3,360 maestros. *La Jornada*.

Proyecto de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política Mexicana (2012). Remitido a la Cámara de Senadores el 19 de diciembre. Minuta.

Rivera Ferreiro, Lucía (2005). El Programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa, en C. Navarro, *La mala educación en tiempos de la derecha*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.

Rivera, Lucía (2016, 2 de enero). La evaluación irremediablemente injusta. *La Jornada*.

LA REFORMA EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. NUEVAS TENSIONES, VIEJAS PRETENSIONES

Juan Manuel Rendón Esparza

El cocinero convocó al ternero, al lechón, al avestruz,
a la cabra, al venado, al pollo, al pato, a la liebre,
al conejo, a la perdiz, al pavo, a la paloma, al faisán,
a la merluza, a la sardina, al bacalao, al atún, al pulpo,
al camarón, al calamar y hasta al cangrejo y la tortuga,
que fueron los últimos en llegar.
Y cuando estuvieron todos, el cocinero explicó:
—Los he reunido para preguntarles con qué salsa
quieren ser comidos.
Entonces, alguno de los invitados dijo:
—Yo no quiero ser comido de ninguna manera.
El cocinero dio por finalizada la reunión.
Eduardo Galeano

La reforma educativa como concreción del fundamentalismo político

Una sola frase del secretario de Educación, Aurelio Nuño, bastó para confirmar la filosofía y la lógica sobre la que el gobierno construyó la llamada reforma educativa: "La reforma educativa es *el* proyecto de nación más importante". Con esa frase el secretario de Educación convirtió "la reforma", a un nivel de hipérbole, en "*El Proyecto* de nación" (no en *un* proyecto de la nación). El concepto de 'nación' implica a todo el pueblo, en este caso el mexicano, por tanto un *proyecto de la nación* reclamaría una construcción social y un proceso ampliamente participativo y deliberativo de todo el pueblo, es decir, una verdadera reforma del pueblo, por el pueblo y para al pueblo. Nada más lejos de la realidad: la llamada reforma educativa, como puede comprobarse, responde, más bien, a las exigencias y "recomendaciones" de organismos multinacionales y de grupos empresariales, en las que prevalecen criterios e intereses económicos, administrativos y laborales, no del bienestar y desarrollo del pueblo.

En tanto ignora las críticas, los análisis, las propuestas, las exigencias, las protestas y las movilizaciones en contra de "esa" reforma, de amplios sectores de la sociedad que se pronuncian exigiendo la abrogación de los cambios realizados a los artículos 3º y 73 Constitucionales, la lógica gubernamental de ninguna manera responde a lo que se ufanan en denominar *proyecto de nación*; por el contrario, se caracteriza por un obcecado autoritarismo que no ha dudado en recurrir a la más violenta represión contra la población. El autismo de la clase en el poder está alimentado por una profunda megalomanía que conduce al fundamentalismo político, como lo caracteriza Peter L. Berger, por cerrarse al diálogo; los fundamentalistas políticos

> no están dispuestos a cuestionar sus opiniones, arrogándose el derecho a la agresividad y el desprecio hacia los que discrepan de ellos; se imponen

> mediante la intolerancia más agresiva porque creen que poseen la verdad absoluta que debe ser difundida y en casos extremos, impuesta

aunque, para ello, pongan en juego todos los recursos, incluyendo los mediáticos, para crear un clima de opinión favorable para apoyar y justificar la ejecución de sus acciones. Así, cuando el secretario de Educación, sordo a los reclamos en todo el país, exclama "Ni un paso atrás. La reforma educativa va a continuar y se va a profundizar. No puede haber condiciones para regresar a ningún tipo de diálogo si no están antes los niños en clases" corrobora los rasgos descritos.

Es precisamente en este marco de una política fundamentalista, de intolerancia agresiva y en la que los hacedores de las políticas se asumen como únicos poseedores de la verdad, que se inscribe este análisis sobre la formación docente y las escuelas normales, como objeto estratégicamente anatematizado por el duopolio gobierno-empresarios para tratar de legitimar y, sobre todo, operar la llamada reforma educativa en los ámbitos trazados en su ruta política, acorde con las condiciones del modelo neoliberal-neoconservador impuesto por encima de los intereses, esos sí, de la nación. El propósito es describir el proceso mediante el cual se han venido imponiendo las condiciones que imperan en la formación docente y en las escuelas normales, con los rasgos neoliberales, y que pretenden culminar con la llamada reforma educativa; asimismo, apuntar sin afán exhaustivo las tensiones que están generando *mutatis mutandi* en estas instituciones formadoras de docentes y en los procesos formativos; en suma, las tensiones y las pretensiones impulsadas por el gobierno en este campo formativo y en las escuelas normales.

El modelo neo-neo y la reforma educativa

Aunque pareciera reiterativo hablar de la relación directa que hay entre el neoliberalismo y la educación, es imperativo resaltar la

necesidad de entender el sentido y el significado de la reforma educativa como una estrategia de un modelo económico-político que fusiona al

> neoliberalismo con su acento en la libertad económica de la economía de mercado como prerrequisito para la libertad política, con un neoconservadurismo que a través de su preocupación por el mantenimiento del orden social propone severas limitaciones a la democratización de la sociedad (Giroux, 1993, p. 19).

Desde esta perspectiva estratégica, también se entiende que la llamada reforma educativa, concretada como política de Estado por el gobierno de Peña Nieto, constituye un componente y una etapa más del modelo neo-neo, surgido en México a finales de la década de los ochenta; es decir, si bien se impuso con todos los recursos políticos, legislativos, administrativos, mediáticos y represivo-policíacos del Estado, su configuración se empezó a gestar desde entonces.

El modelo neo-neo responde a la necesidad de internacionalizar nuevas formas de acumulación y dominación del capitalismo, a través de la racionalidad técnica; en consecuencia, promueve la racionalidad del capital por sobre el bienestar de las personas, el individualismo, la primacía del mercado y de la libre competencia; por tanto, sus principales políticas están dirigidas al control de la economía mundial, por medio de organismos financieros multinacionales, Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y de acuerdos internacionales dirigidos a regular las políticas de cada Estado-nación para que cumplan la plataforma y los principios del neoliberalismo –Consensos de Washington, de OCDE, de Santiago, etc.– (v. Del Castillo y Azuma, 2010). En este orden de ideas, el neoliberalismo no constituye un retorno al pasado liberal –que impulsaba la creencia en el progreso continuo, individual y social que se traduciría en la libertad y el bienestar, y que ubicaba a la escuela en el centro de las ideas de justicia, igualdad y

la formación de ciudadanos racionales, libres y autónomos– (Rigal, 2004, p. 23), sino una alternativa del capitalismo ante sus crisis de desarrollo y la necesidad de mayor acumulación de capital y, por ende, de la expansión de la clase burguesa para su subsistencia, lo que la condujo al colonialismo ejercido a través de diversas formas de violencia.

La estrategia del modelo neo-neo para hacer funcionar eficazmente la economía bajo los principios de su lógica mercantilista, requiere penetrar en la mente de los sujetos, lo que implica convertir a la educación en mercancía y que "el proceso de mercantilización de la vida llegue al último reducto de la esencia humana" (Rigal, 2004, p. 39), para ello se promueve un consenso a través de un proceso de indoctrinación sistemática y de formas apropiadas de socialización, el cual se deja en manos de los socios mediáticos (empresas televisivas), quienes se encargan de resaltar los valores inherentes al neoliberalismo con una acción educativa de mayor penetración ideológica que la propia escuela.

En el campo del sistema educativo, el modelo neo-neo imprime determinados principios y orientaciones, acordes con sus principios políticos y económicos; Pablo Latapí (1998) afirma que el neoliberalismo no se reduce a la reconversión de lo económico, sino que aspira a transformar al Estado mismo y las leyes, a los aparatos políticos, al comportamiento de los grupos sociales y al funcionamiento de los servicios públicos incluyendo la educación y el sistema educativo: "en sus diagnósticos han calificado a los sistemas escolares, [como] maquinarias ineficientes y costosas, excesivamente centralizadas, desvinculadas de los requerimientos de la economía y operadas por maestros altamente improductivos".

Consecuentes con esa aspiración, y con base en ese diagnóstico, los organismos financieros internacionales, como el FMI, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la OCDE ejercen presión, a través de los llamados *consensos* –eufemismo con el que se denomina a los "acuerdos" impuestos por dichos organismos financieros a los ministros de economía de países latinoamericanos, entre

ellos México– de los que sobresalen el *Consenso OCDE* y el Consenso CLAD (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo), que impulsan en los sistemas educativos una *reforma gerencial del Estado* (Castillo y Azuma, 2010), con todas sus implicaciones.

En la parte nodal de tales acuerdos, según Latapí, estos organismos promueven profundas transformaciones en los siguientes ámbitos del sistema educativo:

- En el ámbito político-administrativo propugnan disminuir al máximo la intervención del Estado, abatir el gasto público en educación y privatizar algunos segmentos y servicios educativos, además de desregular las prácticas educativas.
- En el ámbito económico impulsan un *mercado educativo,* que en el fondo conlleva al subsidio federal de escuelas privadas (escuelas "chárter"); también proponen remunerar a los maestros de acuerdo con su desempeño comprobado, hacer ajustes en función de la relación costo-beneficio de los servicios educativos (cuánto se "invierte" en un educando y qué beneficios se obtienen con esa "inversión"), y estimular la competitividad, el individualismo y la "meritocracia".
- En el ámbito pedagógico se enfatiza el aprendizaje de conocimientos "básicos" (útiles y aplicables en la vida cotidiana), las evaluaciones rigurosas estandarizadas, medibles y *objetivas*), y la formación de valores congruentes con la cultura de la productividad, el individualismo, la competitividad y un concepto de felicidad y de vida basado en el consumo de bienes materiales, el confort y el éxito.(Latapí, 1998).

Estas transformaciones se sustentan en tres conceptos clave: el papel gerencial del Estado, la visión del ciudadano como *cliente,* y el de la *calidad* de la educación.

El papel gerencial del Estado es traducido en términos de que éste se *reconstruya* y *recupere* la capacidad de dirección "transitando de una estructura basada en normas centralizadas a una apoyada

en la responsabilidad de los administradores y sus resultados" (Del Castillo y Azuma, 2010). La visión del ciudadano como *cliente* constituye, para Rigal, un sesgo economicista del neoliberalismo, ya que al confundir ciudadano con cliente, con consumidor, "expresa un profundo desprecio a la preocupación moderna por la ciudadanía" (Rigal, 2004, p. 46), ya que la subordina al mercado y reduce "la noción de democracia al entenderla como proceso fundamentalmente económico que se manifiesta a través de las elecciones del consumidor" (Rigal, 2004, p. 46). Por lo que se refiere al término 'calidad', extrapolado de la industria, "no existe un consenso general acerca de qué significa *calidad* en la práctica educativa [y] mucho menos cómo alcanzarla y evaluarla" (Del Castillo y Azuma, 2010, p. 62).

En México, la llamada reforma educativa está erigida sobre dos de esos conceptos, el primero, el referido a la recuperación de la capacidad de dirección y la implantación de normas centralizadas, la retórica oficial las tomó a pie juntillas: justificó la reforma con base en la consigna heroica de "recuperar la rectoría de la educación" –sin explicar cómo y por qué la había perdido–, acusando a los maestros –no al sindicato– de ejercer la práctica malsana de heredar las plazas; para ello, el gobierno no dudó en replicar el "quinazo" salinista, al meter a la cárcel a Elba Esther Gordillo y chantajear a la cúpula sindical con el fin de recibir su apoyo incondicional a la reforma y a las acciones punitivas y represivas que acompañaron su implantación y para tratar de acallar y controlar la creciente ola de inconformidad y de protesta del magisterio y la sociedad. El segundo concepto, el de la *calidad,* presente con antelación en las políticas y el discurso y educativos (el Programa Sectorial de Educación de Calderón, con toda su pobreza conceptual y programática, puso en el centro, como objetivo central, la *elevación de la calidad* por medio de la *evaluación permanente*) (Didrikson, 2015), se convirtió, en el inicio del sexenio de Peña Nieto, en el eje de la reformas constitucionales a los artículos 3º y 73 –impuestas con base en un Pacto por México, suscrito por el gobierno y sus aliados del PRI, PAN y PRD, e impulsado febrilmente por el duopolio televisivo y el

club empresarial conservador denominado Mexicanos Primero–. En el 3º se expresa que "la educación que imparta el Estado será de *calidad*", mientras que en el 73 se reglamenta y justifica que esa calidad se alcanzará "a través de una *evaluación permanente* en todos los niveles y grados de la educación obligatoria" (Didrikson, 2015).

En este contexto, es necesario reiterar que la llamada reforma educativa no fue sino la concreción formal y, por supuesto, con mayor profundidad, del modelo neo-neo en su fase de mayor acumulación del capital: ello implicó imponerla a nivel de política de Estado –es decir, aplicando todos los recursos estatales: legislativos, políticos, financieros, administrativos, mediático-publicitarios, policiaco-represivos, etc.–, sin importar costos, aunque promoviendo un clima de opinión para justificar todas y cada una de las acciones implicadas en su ruta de implantación, incluyendo las incidencias represivas, y hasta criminales como las de Ayotzinapa y Nochixtlán.

En la génesis de esta reforma en México, sus promotores han seguido fielmente, y hasta emulando, la lógica empresarial y privatizadora desarrollada en Estados Unidos donde, como acusa John Saxe-Fernández (01/09/2016, p. 31), ha adquirido el estatus de industria de alto rendimiento (*education reformindustry*), junto con otras como la farmacéutica, o la del petróleo; el conjunto de asociaciones de carácter público-privadas son utilizadas en forma usurera para extraer riqueza de lo público a lo privado en servicios públicos en vías de mayor privatización: salud, educación, seguridad pública, gestión del agua, petroquímica, electricidad, infraestructura, etcétera (Saxe-Fernández, 01/09/2016, p. 31). La reforma en ese país fue diseñada "para castigar y transformar a los maestros en chivos expiatorios de todos los males del sistema educativo" (Saxe-Fernández, 01/09/2016, p. 31), exactamente igual que la implantada en México. Curiosamente el trabajo mediático y de ingeniería para la llamada reforma educativa en nuestro país lo ha asumido el grupo empresarial Mexicanos Primero, y para ello no ha hecho más que replicar el modelo estadounidense: siguiendo la lógica del documental *Esperando a Superman*, conservador y neoliberal, dicho

grupo financió y produjo el pseudo-documental *De panzazo,* que tiene como propósito culpar a las escuelas públicas y a los maestros del fracaso de la educación en México, y lo exhibieron en 2012 –en plena campaña electoral, como "instrumento de presión para tratar de fijar la agenda ejecutiva de la campaña electoral y del futuro gobierno" (Hernández, en CNTE, 2013, p. 21)– con todos los recursos en su cadena de salas de cine, además de ofrecerlo en las tiendas comerciales a un precio casi regalado; también promovieron este documental con una campaña de firmas, como base de apoyo para legitimar su descalificación a los maestros y la educación pública y, en consecuencia, para presionar en el diseño de una "nueva" reforma educativa.

Al segundo día de iniciado el gobierno de Enrique Peña Nieto, el gobierno y el PRI, el PAN y el presidente del PRD firmaron el Pacto por México, y la primera acción de dicho pacto fue una reforma educativa con tres objetivos:

> Aumentar la calidad de la educación básica "que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA". Aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media y superior. Y finalmente, que el Estado recupere la rectoría del sistema educativo nacional (Hernández, 2013, p. 24).

El 10 de septiembre de 2012, el presidente de Mexicanos Primero le demandó a Peña Nieto llevar a cabo cuatro acciones en el sistema educativo:

> Recuperar la rectoría de la educación por parte del Estado. "Con el arreglo político-corporativo actual –expresó– no es posible abordar las transformaciones necesarias" …La segunda condición que exigió fue la profesionalización docente, con base en que todas las plazas, y no únicamente las de nueva creación, se concursen; asimismo, pidió instaurar la obligatoriedad legal de la evaluación universal de maestros y desprender de ella consecuencias en la permanencia en el empleo. El tercer requisito fue dotar de mayor autonomía

> a las escuelas y mucha mayor participación de los padres. Finalmente, pidió que en el siguiente Presupuesto de Egresos no se contemplen recursos para cubrir las plazas sindicales (Hernández, 2013, pp. 25-26).

Aprobada e impuesta en un tiempo récord, sin la participación previa del magisterio nacional y sin la realización de foros de consulta pública y debate, como lo establecen las normas, la reforma educativa se inició con dos ejes rectores: la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) que, mediante la ley reglamentaria del Artículo 3º Constitucional, establece "los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio" (Hernández, 2013, p. 30), estableciendo con ello nuevas reglas, en el ámbito constitucional, en las relaciones laborales del magisterio. El segundo eje, concomitante con las nuevas reglas laborales derivadas del servicio profesional docente, es el de la evaluación vinculada a los propósitos del ingreso, la promoción y la permanencia, es decir, una evaluación basada en el desempeño, aunque en la práctica, por sus características de instrumentación (estandarizada y universal) pronto fue identificada como una evaluación punitiva, artificiosa y carente de un verdadero propósito de mejoramiento de los procesos educativos; además, emergió otra de sus características: funcionar como un instrumento de control y castigo políticos para el magisterio inconforme. Este eje devino en la instauración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como un órgano constitucional autónomo, aunque con la intervención directa del gobierno en la designación de la Junta de Gobierno, dicha autonomía sólo quedó en el discurso.

Con estas características, la reforma educativa fue evidenciada por el magisterio inconforme, encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), como una reforma laboral y administrativa, disfrazada de educativa y carente de contenido y sentido pedagógicos. A mayor abundancia de argumentos, el subsecretario de Planeación, Evaluación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública, Otto Granados Roldán afirmó lo siguiente:

> ¿Por dónde empezar? [primero] es la modernización del marco jurídico, tanto legal como reglamentario […] modificar de raíz el contrato vigente hasta transformar la Ley General de Educación, el reglamento del apartado B del artículo 123 constitucional, las Condiciones Generales de Trabajo del personal de la SEP, la obligatoriedad de las cuotas sindicales o la descentralización de la relación laboral, entre otras cosas … las reformas exitosas generalmente se concentran primero en la modernización de la gestión, lo que puede arrojar resultados rápidamente, producirle apoyo político a los gobiernos reformadores para superar eventuales conflictos durante la instrumentación de los cambios, y *después, enfocarse en la sustancia y contenido de la educación misma*, una meta de más largo plazo (Granados, 2012). [Las cursivas son mías.]

En la ruta de la implantación de la llamada reforma educativa, los cálculos políticos del gobierno y sus aliados no contemplaron la intensidad y extensión masiva de la resistencia del magisterio contra esa reforma, "una resistencia firme e inclaudicable frente a la reforma educativa, que se mantiene vigente luego de tres años, pese a la represión y los intentos del Estado de apagar la llama de la resistencia magisterial" (Ruiz, 2016); desdeñaron, además, la capacidad del magisterio democrático para combinar las formas de lucha con la construcción de un proyecto alternativo de educación democrática –recuperando los proyectos educativos y pedagógicos de los diversos movimientos magisteriales y pedagógicos, como el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO); las escuelas integrales, de Michoacán; las escuelas altamiranistas, de Guerrero, y las experiencias y proyectos generados a lo largo y ancho del país (Chiapas, Veracruz, Baja California, Ciudad de México, etc.), así como la incorporación al movimiento de lucha y resistencia de amplios sectores de la población, académicos, investigadores, padres y madres de familia, artistas e intelectuales, organizaciones sociales, políticas y religiosas, además de la amplia solidaridad internacional con la lucha, todos enfrentados a la ceguera, sordera, megalomanía y fundamentalismo político de funcionarios que están al servicio de los organismos financieros supranacionales y de la oligarquía del país.

Finalmente, en un afán desesperado por tratar de convencer que la reforma sí tiene contenido pedagógico, a más de tres años de iniciada la reforma educativa, en julio de 2016, la SEP presentó el Modelo Educativo que, anunció, entraría en vigor en 2018. Nuevamente, la estrategia fue la misma: elaboración al margen de la participación del magisterio y la sociedad, aunque ahora sí sometido a una "consulta", organizada para legitimarlo y, en el mejor de los casos, hacerle algunos cambios cosméticos; "la apresurada construcción y publicación del modelo educativo tenía como finalidad hacer notar que la reforma emprendida durante este sexenio también tenía una dimensión netamente educativa" (Silva, 09/08/2016). Diversos expertos en educación (Antonia Candelas, Hugo Casanova, Ángel Díaz Barriga, Olac Fuentes Molinar, Carlos Imaz y Roberto Rodríguez, entre otros) han hecho notar las insuficiencias, contradicciones, inconsistencias conceptuales y metodológicas. Marisol Silva concluye diciendo que el modelo

> Es un documento impresentable, lleno de imprecisiones, errores, mezcolanza de términos carentes de sustento, que de ninguna manera puede responder a las altas y legítimas expectativas que la sociedad mexicana tiene sobre su sistema educativo. En este contexto, la consulta sobre el modelo, el debate, el análisis y la construcción de un modelo legítimo es un imperativo. Evidentemente esto no se resuelve en dos meses mediante foros apresurados que corren el riesgo de legitimar un modelo que definitivamente no es relevante para el momento histórico que vive México (Silva, 09/08/2016).

La reforma educativa y la formación docente inicial

La formación inicial de los docentes de educación básica ha sido, al mismo tiempo y controvertidamente, un tema recurrente en distintos momentos del debate y de definición de las políticas educativas en México, lo que lo ha elevado al rango de prioritario en la retórica oficial, pero también es un asunto accesorio y secundario en

las decisiones curriculares y políticas del sector educativo, es decir, cuando se ha considerado necesario y hasta urgente impulsar una reforma educativa en la educación básica, no se piensa estratégicamente en hacerlo de manera simultánea o primero en la formación de los docentes –por lo general, las reformas curriculares de la formación docente inicial (FDI) se dan después de varios años de ser implantadas otras similares en la educación básica–, ni mucho menos se piensa en impulsar los cambios en educación básica a partir de una acción catalizadora desde la formación inicial. Es más, como veremos, los cambios en la FDI son subsidiarios de las decisiones políticas, en función de las circunstancias y coyunturas políticas y, por tanto, se promueven o postergan según los cálculos y riesgos políticos que hace el gobierno. Así ha sucedido con la educación normal.

Por otra parte, el análisis del impacto que, en el presente y en el futuro próximo, está teniendo la reforma educativa de Peña Nieto en la FDI y, por ende, en las escuelas normales tiene que partir de los ajustes y condiciones que se le han venido imponiendo a este sector educativo desde, por lo menos, la implantación del modelo neoliberal. En este sentido, antes de analizar las tensiones y las pretensiones que esta reforma está ejerciendo sobre el campo de la FDI, analizaremos brevemente la ruta que se le ha impuesto a este campo y, por supuesto, las acciones contrahegemónicas que las comunidades normalistas han puesto en acción como formas de resistencia y de alternancia.

Históricamente, la FDI, y con ella las escuelas normales (EN) han sido objeto de control, a través de diversas formas, por parte de las cúpulas del SNTE, a la vez y por medio de estructuras orgánicas y formas de gestión institucionales, de doble dimensión –directa e indirecta– de control político e ideológico que funciona como un verdadero currículum formativo, cuyo fin último es reproducir ese mismo control en el ámbito de la educación básica; pero también han sufrido sistemáticamente políticas de abandono financiero y presupuestal, y de adocenamiento académico, como resultado de

restricciones oficiales de todo tipo, hasta el extremo de la desaparición de muchas escuelas normales rurales o su conversión en centros de bachillerato, y de la violenta represión contra los estudiantes normalistas, que ha llegado a la agresión física, la desaparición forzada y al asesinato; pese a ello, en la mayoría de los casos, las comunidades normalistas han sabido asumir el papel social e histórico que les legaron los movimientos de reivindicación social, enfrentando los obstáculos y recreando imaginativamente los retos que le imponen currículos deficientes y condiciones adversas.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), emitido en 1992, se generaron nuevas tensiones sobre la formación docente. Como parte del discurso neoliberal, bajo el eufemismo de "liberalismo social", el ANMEB se planteaba la "revaloración de la función social del magisterio" que derivó en un nuevo diseño curricular para la formación docente. El añejo debate sobre el tiempo de formación y las instituciones encargadas de ésta se reciclaba a partir de la declaración de Ernesto Zedillo de que para ser maestro no se requería estudiar tantos años como los profesionales universitarios.

En 1996 surgieron nuevas políticas para la FDI: se creó el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), con cuatro líneas de acción: 1) "transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; 2) elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; 3) mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales, y 4) reforma curricular en las licenciaturas de Educación Primaria (PELEP-1997), Educación Preescolar, Educación Secundaria (1999), y Educación Física (2000).

La reforma curricular se produjo como resultado del debate sobre el carácter enciclopédico del Plan de Estudios de 1984 y de las tensiones entre formar para la investigación educativa *vs.* formar para la docencia, y entre formación teórica *vs.* formación práctica

que, en algunos casos, se tradujeron en un movimiento académico importante en torno a las prácticas docentes situadas y en la reflexividad para, en y sobre la práctica docente. Sin duda fue un modelo curricular innovador que, apoyado con recursos importantes (económicos, de equipamiento y materiales de apoyo, como antologías gratuitas para los alumnos y formadores) apuntaba un horizonte promisorio de posibilidades formativas y de impacto en las escuelas de educación básica, destinatarias de la FDI.

Incipientes tensiones de corte neoliberal

Junto a esas orientaciones, favorables para la formación docente, se perfilaban algunos experimentos de políticas neoliberales que apuntaban hacia las condiciones institucionales y profesionales, generando nuevas tensiones; en 2003, con el argumento de la necesidad de impulsar una verdadera profesionalización de los maestros, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP, 2003) proponía un conjunto de medidas para el control sobre el ingreso, la permanencia, la contratación de los egresados y la certificación de las instituciones formadoras (EN) y de los formadores; entre esas medidas-tensiones estaban las siguientes:

- Ingreso a la carrera docente: "atraer a buenos estudiantes a la carrera docente, así como mejorar los requisitos y procesos de selección … La regla general debe ser seleccionar candidatos no sólo con las mejores calificaciones académicas posibles, sino también con rasgos de personalidad deseables". Como puede observarse, se promovía un sentido excluyente, al proponer anticonstitucionalmente elevar el promedio, como requisito para el ingreso, fortaleciendo con ello un sentido competitivo y meritocrático, cuyos destinatarios eran las escuelas normales rurales que han desarrollado procedimientos de aceptación cualitativamente distintos.

-
- Ingreso al servicio: "Es necesario establecer mecanismos de selección confiables que permitan incorporar al servicio a profesores que reúnan el perfil profesional requerido … es recomendable que las plazas disponibles … se asignen conforme a criterios y procedimientos objetivos y transparentes".
- Formación continua: "los maestros deben acreditar su capacidad para ejercer la profesión durante su permanencia en las escuelas".
- Incentivos: "Es necesario avanzar hacia un nuevo marco de incentivos profesionales para los maestros, … Estos incentivos deberán estar relacionados con la mejora del aprendizaje y desempeño profesional –individual, colectivo y por escuela–".
- Estándares de desempeño y evaluación:

cambiar la cultura laboral existente, establecer con rigor procedimientos de evaluación y parámetros de calidad que abarquen todas las fases del proceso: selección de aspirantes a la profesión; desempeño académico de los futuros profesores; preparación y dedicación de los formadores de docentes, pertinencia de los servicios y modalidades para la formación inicial y continua; acreditación y certificación de instituciones, programas y maestros; funcionamiento con base en normas profesionales y articulación de las instituciones e instancias encargadas de estas funciones; ingreso al servicio mediante la sustentación de exámenes de selección; desempeño profesional conforme a reglas académicas claras; así como criterios para mejorar el otorgamiento y el impacto de los incentivos profesionales.

Una inveterada pretensión y tensión: cierre o "universitarización"

La tentación gubernamental de cerrar las escuelas normales ha sido intermitente, prueba de ello es la declaración de Fernando Solana,

quien fuera secretario de Educación en los periodos 1977-1982 y 1993-1994; en 2003 afirmó:

> Las escuelas normales dejaron de ser un canal para lograr una ocupación decorosa, aceptablemente remunerada … la única solución que veo a este problema sería una propuesta con los puntos siguientes: *cerrar la inscripción al primer año de las escuelas normales hasta que no se equilibre el número de egresados con la necesidad que haya de ellos; ofrecer salidas de corta duración a los estudiantes matriculados*; asimismo ofrecer a los maestros de estas instituciones *que no fuesen aptos* para sus funciones *opciones atractivas de reciclaje* para funciones hoy necesarias en el sistema educativo, y estimular *la apertura de nuevas opciones de formación del magisterio en instituciones de educación superior* (Las cursivas son del autor).

Como presagio del porvenir, de una reforma "educativa" ineludible, Solana apuntaba como "soluciones" a un supuesto superávit de maestros, un tramposo cierre de inscripciones al primer grado de las escuelas normales, "ofrecer salidas de corta duración" (como técnico en turismo, por ejemplo), "ofrecer a los maestros no aptos, funciones atractivas de reciclaje" (aplicándoles el modelo de las tres erres: reducir, reciclar, reutilizar) y propugnar que las universidades (sobre todo particulares) abrieran "opciones de formación del magisterio". Lejos están las cuestiones de financiamiento, estructura, gestión institucional y sentido de la formación docente.

En ese mismo sentido, apuntalando la avanzada del modelo neoliberal, Reyes Tamez, secretario de Educación en el sexenio de Vicente Fox, expresaba, en 2004, su expectativa para que el año siguiente fuere "una nueva fase de formación del magisterio", con una nueva reforma curricular, que llegó hasta 2012; anticipaba una política que propiciara que

> no sólo las normales ofrezcan sus programas, sino también otras IES, universidades públicas o privadas; a veces los egresados de programas no normalistas encuentran limitaciones para obtener una plaza; pensamos que con los

> concursos de oposición y un nuevo sistema de ingreso estas dificultades irán disminuyendo. Un sistema de competencia abierta favorecerá la calidad de todas las instituciones (Latapí, 2004).

La formación docente inicial anatematizada

El gobierno de Felipe Calderón se desarrolló en una abierta complicidad con Elba Esther Gordillo (EEG) y el duopolio Televisa-TV Azteca, y se caracterizó por una ofensiva intensa, sistemática y directa contra la educación pública, el magisterio y las escuelas normales, principalmente las rurales, como estrategia para realizar ajustes más profundos en el modelo neoliberal. En esa coyuntura, tanto EEG como Azcárraga y Claudio X. González tuvieron mayor injerencia en el diseño de las políticas educativas convirtiéndose en autoridades sobre el tema educativo. Una consecuencia lógica fue un Programa Sectorial de Educación 2007-2012, con una evidente pobreza conceptual y programática en su diseño y contenido.

En ese contexto político, en mayo de 2008, se impuso lo que sería el ariete de la ofensiva neoliberal y que, por tanto, sentaría las bases para la posterior reforma educativa: la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), suscrita como un acuerdo básico y estratégico entre el gobierno federal y el SNTE, promovida por el Banco Mundial. Luis Hernández la reseña así:

> La ACE fue acordada por el gobierno federal y Elba Esther Gordillo al margen de cualquier consulta con el magisterio de base. El Banco Mundial –promotor de la reforma– aplaudió su implementación. El anuncio de que Transparencia Mexicana fungiría como su auditor externo aumentó la desconfianza. No hay imparcialidad alguna en ese organismo, sino conflicto de intereses. El presidente de su consejo rector, Federico Reyes Heroles, ha sido durante años asesor, operador y defensor político de *la maestra.*
>
> Formalmente la ACE ha sido presentada como una reforma que promueve un sistema de reclutamiento riguroso y competitivo, que incorpora

> mecanismos nuevos para el otorgamiento de plazas de maestros de educación básica, y para su capacitación, evaluación y promoción, vinculándolos al desempeño docente. Teóricamente, el ingreso, permanencia y promoción de los mentores se efectuará mediante un nuevo modelo que garantiza la legalidad, objetividad, imparcialidad, transparencia, calidad y equidad de los procesos (Hernández Navarro, 2013).

Los maestros serían sometidos, con una visión mercantilista y con criterios tecnocráticos y empresariales, a procesos de certificación estandarizada para determinar su ingreso y permanencia. Previamente se había establecido un examen estandarizado a los alumnos normalistas, como preámbulo del examen para el ingreso al servicio docente.

Esta política educativa encontró en las orientaciones de los organismos financieros internacionales, como la OCDE, el FMI y el BM, y en los resultados de la prueba PISA, los argumentos para justificar las "nuevas" estrategias de corte neoliberal y las directrices de la política educativa.

En este contexto destaca la campaña de ataque y denostación contra el magisterio y, particularmente, contra las escuelas normales. En la inauguración del Congreso Nacional Educativo, EEG y Claudio X. González (presidente de la Fundación Televisa y miembro del consejo directivo de la organización empresarial, Mexicanos Primero), demandaron el cierre de las escuelas normales, al expresar "¿Qué hacemos con tantos monstruos de normales que ya ni patitos son?" y, "son muy mediocres y otras son un hervidero de políticos y de grilla". Asimismo, en agosto de 2008, EEG pidió al presidente convertir a las escuelas normales en "instituciones para técnicos de turismo", dos años después, ella misma afirmaba que "las normales rurales han sido semilleros de guerrilleros", acusándolas de ser "las responsables de la crisis del sistema educativo".

En esas condiciones se instigaba una campaña de odio hacia los maestros, para justificar las reformas por venir. Los efectos de esa campaña de denostación hacia el magisterio y el normalismo

no tardarían: en diciembre de 2011, los estudiantes de la Escuela Normal "Isidro Burgos", de Ayotzinapa, Guerrero, fueron violentamente reprimidos por defender su escuela; dos de ellos serían asesinados por la policía; en octubre de 2012 los estudiantes normalistas de Michoacán fueron reprimidos con lujo de violencia y detenidos por las policías local y federal (Hernández Navarro, 2013, p. 34).

Otro flanco de ataque neoliberal a la formación docente: el currículum

Sin ninguna evaluación diagnóstica previa a los planes de estudios de licenciatura (primaria, preescolar, secundaria), a partir de 2008 la DGESPE inició un proceso unilateral para una nueva reforma curricular en la formación docente inicial; dicho proceso fue duramente criticado tanto por los procedimientos seguidos por las autoridades, como por su contenido. Los asistentes al Congreso "Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI", celebrado en abril de 2010, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV), suscribieron un pronunciamiento en el que exigían que:

> la reforma de la educación normal se sustente en los aportes y las experiencias exitosas de las instituciones formadoras de docentes y en una evaluación seria de sus fortalezas y posibilidades, con el fin de reconocer y valorar su potencial académico. La transformación de las escuelas normales no puede ser una acción improvisada, de estrecha mira e impuesta unilateralmente; más allá de un *modelo curricular,* la propuesta debe abarcar aristas que han sido sistemáticamente olvidadas, tales como: el desarrollo auténtico de la investigación educativa, el impulso sostenido a la experimentación e innovación pedagógicas, la difusión de la cultura, así como la renovación de los procesos de gestión académica para ofrecer un modelo educativo pertinente a las condiciones del contexto social (BENV, 2010).

Complementariamente, en ese mismo congreso los maestros de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) hicieron pública una carta abierta en la que exigían

> Un pronunciamiento oficial de la DGESPE, reconociendo el papel histórico que seguirán jugando las Escuelas Normales en la formación de profesionales de la educación preescolar, primaria y secundaria, con el consiguiente compromiso de acrecentar los apoyos presupuestales para este sector y garantizar una educación gratuita de calidad (BENM, 2010).

A pesar de estas demandas, se anunció la implantación en 2011 de la Reforma a la Educación Normal, cuyos ejes principales eran "el control" de la matrícula y la desaparición de escuelas (*La Jornada* y *El Universal*, 6 de junio de 2011). No obstante, el proceso caótico en la elaboración del currículum, las indefiniciones y la falta de acuerdos con el SNTE propiciaron que se retrasara un año su implantación. En principio habían diseñado un plan de estudios para la FDI de cinco años, pero el SNTE no estuvo de acuerdo con ello; Rendón planteó así la situación:

> En medio de contradicciones, y después de un largo proceso cuyo inicio formal data de 2009, se anunció, para el ciclo escolar 2012-13, la implantación del nuevo plan de estudios de Licenciatura en Educación Normal. Cual tejido de Penélope, el diseño curricular se hizo y deshizo interminablemente, sin la participación directa y universal de las comunidades académicas de las escuelas normales; al fin, cuando se daba por hecho que se postergaría su implantación debido al fin del sexenio, y quizá por eso, por utilizarlo como elemento de campaña, el 15 de mayo de 2012, Calderón anunció la implantación, sin importar las graves contradicciones e indefiniciones que contiene la última versión del nuevo plan de estudios: incongruencia del modelo de formación al reducir a un solo semestre, el último, el periodo de trabajo docente en condiciones reales –debido a que a última hora la carrera tuvo que ser ajustada de cinco a cuatro años como resultado de negociaciones políticas con la cúpula del SNTE–, ausencia de programas de asignaturas, falta de

> vigilancia epistemológica y disparidad conceptual en los descriptores de los programas diseñados, y, sobre todo, ausencia total de un programa que considere los apoyos necesarios –presupuestales, de gestión, administrativos, laborales, de equipamiento e infraestructura, de soporte tecnológico, etc.– para garantizar el impacto positivo de la propuesta curricular (Rendón, 2012).

La obstinación de las autoridades hacía caso omiso de las críticas; sin importarle las incongruencias conceptuales y procedimentales de esa reforma curricular y, sobre todo, por el traslape de los ciclos sexenales, el secretario de Educación, José Ángel Córdova ostentaba

> que la gran reforma de la educación del sexenio fue la aplicada a la formación normalista, aunque advirtió que en México "cualquier cosa que huele a reforma causa comezón o rechazo". A unas horas de concluir su responsabilidad al frente de la dependencia, aseguró que en la presente administración se aplicaron en el sector educativo cambios "trascendentes que en ocasiones no se quieren o no se pueden reconocer"… insistió en que la reforma a la educación normal no fue una iniciativa "hecha sobre las rodillas", sin consenso o sin un proceso de piloteo (*La Jornada*, 01/12/2012, p. 38).

El recuento de los daños: de la gestión de Calderón a la formación docente inicial

El afán de cumplir las orientaciones de los organismos multinacionales originó una intensa campaña de desprestigio hacia el magisterio y la escuela pública, con carácter gratuito y laico; detrás de esa maniobra se evidenciaban intereses económicos de la iniciativa privada. El propósito de tales campañas ha sido erigir al maestro como el principal responsable del fracaso de la educación pública.

Como se dijo, la Alianza por la Calidad de la Educación fue el instrumento de avanzada para una contrarreforma laboral dirigida al magisterio; la finalidad real de la certificación del desempeño docente mediante exámenes estandarizados es la conculcación de

los derechos laborales y profesionales de los maestros y, con ello, la pérdida de su profesionalidad (Arnaut, 1996).

El deterioro de la imagen social del maestro, auspiciado por la SEP, el SNTE y la TV, sirvió para delinear un perfil del maestro apegado a la función de mero operador; en consecuencia, ello se tradujo en esquemas laborales que propiciaron la sobresaturación de tareas administrativas encargadas a los maestros; en lo social se agudizó también el deterioro de las relaciones entre los docentes y los padres de familia en detrimento de la labor educativa. Esta campaña de descrédito hacia el maestro, promovida intencionalmente desde los poderes oficiales, sindicales y fácticos tuvo efectos negativos en la imagen social y profesional de los docentes de educación básica, en la organización y la gestión escolares, en los ambientes cotidianos de trabajo y, en suma, en la cultura escolar y en el sentido y significado de las relaciones pedagógicas. En el plano de la formación docente ha influido en el decaimiento de las expectativas sociales sobre la profesión; a ello contribuyó también la aplicación de políticas de carácter neoliberal que evidenciaron el abandono del llamado Estado benefactor y que se tradujo en la imposición paulatina del examen para el ingreso al servicio.

Además, esa campaña de denostación barruntaba medidas draconianas contra las escuelas normales; sólo la defensa de estas instituciones que hicieron diversos sectores sociales y académicos y el fuerte movimiento de protestas contra la ACE evitó el ataque final a las normales; por ejemplo, el cierre de las escuelas normales de El Mexe y de Mactumatzá generó una ola de protestas en todo el país; Tanalís Padilla describió así la situación:

> En la lucha por la educación pública apenas se apaga un incendio cuando empieza a arder otro. En julio de 2008, el gobierno logró cerrar "El Mexe". Pocas semanas después se enfrentó a las movilizaciones de maestros que en diversas partes de la República organizaron huelgas, plantones, bloqueos de carretera y manifestaciones en contra de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE) propuesta por Elba Esther Gordillo, presidenta del Sindicato Nacional

de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esta reforma, el más reciente ataque a la educación pública, hace de los profesores –como lo señala Luis Hernández Navarro– una mercancía, ya que los somete "a una certificación estandarizada, diseñada con criterios empresariales y tecnocráticos" (Padilla, 2009).

Por último, otro de los daños propiciados a la FDI, por el gobierno neoliberal de Calderón, fue la imposición de una reforma curricular cuyos planes de estudios, orientados hacia el enfoque por competencias, evidenciaron múltiples y profundas incongruencias, contradicciones e indefiniciones no sólo en el proceso de su diseño sino, fundamentalmente, en el contenido curricular y en el sentido de la formación docente; pronto se evidenció que esa reforma curricular fue más política que académica, por lo que tendrá efectos negativos, incalculables, en la formación de maestros, a tal grado que se afirma que está formando generaciones perdidas.

De manera concomitante, se ha prohijado la burocratización y el autoritarismo como características de una gestión que propicia el adocenamiento académico, aunque vale la pena destacar que la labor de muchos maestros, oponiéndose a la cerrazón de las autoridades y poniendo en práctica alternativas pedagógicas para una formación profesional de los futuros docentes basada en una visión de docencia transformada y, sobre todo, transformadora, constituye la alternativa de la esperanza.

La reforma y la formación docente inicial

Un antecedente que vaticinaba la situación que se generaría en el campo de la FDI como resultado de las políticas de la llamada reforma educativa fue la denuncia en diciembre de 2012 de William Ayers, profesor estadounidense, defensor de la educación pública, en el sentido de que las reformas que se promueven en ese sector, en Estados Unidos tienen como propósito minar la "voz colectiva" de los maestros, privatizar la administración de ese recurso público

y reducir la enseñanza a un examen estandarizado. Ayers señalaba que ese modelo estaba siendo copiado en varios países, entre ellos México; apuntaba además dos cosas: que la educación se está deshumanizando y que se está desalentando a "toda la mejor gente que desea ingresar al magisterio" porque, además, lo que al Estado le interesa es generar un modelo mediante el cual los jóvenes que se incorporen al magisterio lo hagan por un periodo relativamente corto, "antes de ser abogados o tener otra profesión"; así, concluye Ayers:

> Eso es una catástrofe. Ser maestro es la única profesión en Estados Unidos donde tener experiencia y antigüedad es considerado un déficit. También es la única profesión donde 50% de nuestros egresados de escuelas de pedagogía deja de enseñar después de cinco años. Si eso ocurriera en las escuelas de leyes y de medicina, tendríamos una emergencia nacional (*La Jornada*, 16/12/2012, p. 31).

La llamada reforma educativa, con sus implicaciones esencialmente laborales y administrativas y su impacto directo en las condiciones de trabajo de los maestros de educación básica (a los de educación media superior los mantienen en el limbo), de inmediato dirigió su mirada flamígera hacia la formación docente.

Apenas anunciada la reforma educativa, no faltaron voces que apuntaban la necesidad de realizar un diagnóstico sobre el sistema de formación de los profesores; Ángel Díaz Barriga proponía analizar cuestiones específicas sobre la formación en las normales, por ejemplo, la necesidad de otorgarles mayor autonomía académica e incluso la posibilidad de "abrir" la carrera a instituciones universitarias. Conocida la propuesta inicial de la reforma educativa, Díaz Barriga cuestionó que

> el gran error del presidente Enrique Peña Nieto en su propuesta de reforma fue que sólo atendió las peticiones de organizaciones empresariales como Mexicanos Primero, y no abrió una discusión con el sector académico, en particular, sobre la formación de los docentes

Para muchos, el reto en educación era mejorar las normales como base para impactar en todo el sistema.

Otro elemento para entender el sentido de la reforma educativa es la "recomendación" que hizo la OCDE a México para "regular" el número de alumnos en las escuelas formadoras de docentes (según datos de la SEP, el número descendió a 128,547 estudiantes en el sexenio pasado). En el informe, *Avances en las reformas en la educación básica en México: una perspectiva desde la OCDE*, este organismo apuntó que los alumnos normalistas no deben tener la garantía de obtener una plaza docente al final de su preparación, por lo que, para iniciarse en la profesión docente deben concursar para obtener una plaza. Las sugerencias de la OCDE para México consisten en aumentar la exigencia para el ingreso a los programas de formación inicial docente y establecer un examen de selección nacional; en suma, se trata de crear un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las normales (OCDE, 13/10/2010).

En marzo de 2013 la SEP presentaba el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal ante los directores de las 234 escuelas normales y anunciaba "toda una reorganización" de éstas y de sus planes de estudio. Con ello, se anticipaban algunas orientaciones y políticas dirigidas a la FDI: implantar el Servicio Profesional Docente en las escuelas normales, y "adecuar" la formación docente a "la nueva realidad" y a las "necesidades del país", es decir, cumplir las recomendaciones de la OCDE y de Mexicanos Primero, en función del modelo neoliberal, de allí que se enfatizara en la "urgencia" de "darle calidad" a la formación docente, "revalorando" el grado académico que otorgan las Normales, pero advertía que "esa acción" no podrá ocurrir "si no se muestra calidad en la formación de los maestros"

Ante la necesidad de legitimar la reforma educativa, la SEP convocó a participar en Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo que se realizarían de febrero a junio de ese 2014, contemplando tres "tipos": Educación Básica, Educación

Media Superior y Educación Normal; el objetivo era "recibir y analizar propuestas sobre rasgos y elementos específicos del modelo educativo, que contemple las necesidades de las regiones del país". La elaboración de las conclusiones de cada nivel se le encargó a un comité integrado por académicos e investigadores. Como es de suponerse, lejos de ser un espacio de debate y asunción de acuerdos, los foros fueron más bien actos protocolarios y mediáticos.

Las orientaciones y directrices del INEE sobre la formación docente

Aunque circunscrito, por ley, al campo de la educación básica y de educación media superior, el INEE no ha tenido empacho en hacer consideraciones sobre la FDI y, en consecuencia, apuntando recomendaciones y dictando directrices para la FDI. Así, en abril de 2015 publicó el documento *Los docentes en México. Informe 2015.* En él afirma que las normales "dejan mucho que desear" y que requieren una transformación profunda; anticipa que pronto harán falta maestros de educación básica porque la formación para la docencia está perdiendo atractivo, "como consecuencia de la nueva legislación en materia docente"; y plantea la alternativa de planear la oferta de profesores para los próximos 15 años, tomando las medidas necesarias para hacer más atractiva la profesión, con la intensificación de los exámenes estandarizados. Concluye en la necesidad de incorporar las escuelas normales a la Ley General del Servicio Profesional Docente (INEE, 2015).

Unos meses después, en septiembre de 2015, el mismo instituto publicó *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica* (INEE, 2015a). Con base en su interpretación positiva, ya que da por hecho la validez, pertinencia y confiabilidad, expone algunos resultados del primer Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes (2008 y 2009), de los Exámenes Generales de Conocimiento, aplicados a estudiantes del último

semestre de las licenciaturas en Educación, y del primer concurso de oposición para el ingreso a la docencia en Educación Básica, realizado en julio de 2014; y concluye que

> no obstante que éstos obedecen a diversos factores sociales e institucionales, la evidencia indica que los avances en la formación inicial de docentes han sido limitados, y que se requieren políticas y acciones más decisivas para fortalecer tanto a las escuelas normales como a otras instituciones formadoras para que cumplan con las cualidades personales y capacidades profesionales requeridas.[1]

A partir de estos elementos, con base en el propósito de "garantizar una mayor pertinencia y una mejor calidad de [la] formación inicial" [con el énfasis consabido en la *idoneidad]* el INEE estableció cuatro directrices:[2]

1. Fortalecer la organización académica de las escuelas normales.
2. Desarrollar un marco común de educación superior para la formación inicial de docentes.
3. Crear un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente.
4. Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes.

Entre las políticas propuestas por el INEE (denominadas *aspectos clave de mejora*) cabe destacar, por su vinculación con el carácter laboral-administrativo de la reforma educativa y por los efectos que

[1] Uno no puede dejar de preguntar si una institución tiene cualidades personales y capacidades profesionales.
[2] Definió una directriz como "una norma o un principio que provee orientación sobre las conductas adecuadas, [específicamente] es "una norma técnica en tanto que las acciones o maneras establecidas para su ejecución se consideran causalmente idóneas y eficaces para realizar los fines deseados o exigidos" (INEE, 2015a).

pretende imponer en las características y condiciones de los formadores, los siguientes:

> Se deberán establecer diversas acciones para la creación y la adecuación de normativas, gestión, operación y demás condiciones institucionales necesarias. Entre otros, se deberán considerar los siguientes aspectos:
>
> - definir el perfil idóneo de los formadores de docentes y del personal directivo de las escuelas normales;
> - establecer procesos de ingreso mediante concursos de oposición transparentes, así como criterios y mecanismos para la promoción y la permanencia que aseguren altos perfiles académicos;
> - diseñar y desarrollar estrategias de relevo generacional de la planta académica mediante procesos de retiro voluntario y creación de plazas para jóvenes docentes e investigadores con altos perfiles académicos;
> - desarrollar mecanismos de evaluación del desempeño como base para la asignación de incentivos, y
> - revisar las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional del personal académico.
> -

Y por lo que se refiere a las escuelas normales:

> - revisión y actualización de la normatividad vigente que fortalezcan su desarrollo como IES;
> - creación de una nueva estructura académico-administrativa que apoye su autonomía en la toma de decisiones basada en el fortalecimiento de sus cuerpos académicos y la articulación institucional;
> - transparencia y mérito como criterios para la selección, la permanencia y la promoción del cuerpo directivo;
> - programas de fortalecimiento institucional que posibiliten la autonomía académica y de gestión;

- vinculación entre las escuelas normales y las comunidades donde se ubican para fortalecer la formación docente y su función social;
- desarrollo de sistemas de evaluación y seguimiento interno que se articulen con la evaluación externa, y
- programas de seguimiento de egresados en el marco del SPD para retroalimentar las decisiones académicas e institucionales.

En esencia estas "directrices" y acciones se corresponden orgánicamente con los lineamientos impuestos en la Ley General del Servicio Profesional Docente; por ejemplo, en la directriz dos, referida a un *marco común de educación superior para la formación inicial de los docentes*, se establece que éste "debe orientar la alineación de los procesos de ingreso a la formación inicial docente …incluyendo los estándares de desempeño docente establecidos por el [Servicio Profesional Docente]". Incluso, en los *aspectos clave de mejora* de la Directriz 4, relativa a *Organizar un Sistema de Evaluación de la oferta de formación inicial de docentes,* se observa esa misma tendencia, cuando se afirma que.

> las evaluaciones del desempeño de estudiantes, docentes y directivos de las instituciones formadoras de docentes deberán considerarse prioritarias y plantearse en diferentes momentos de la trayectoria escolar o laboral a fin de llevar a cabo acciones preventivas y remediales con oportunidad.

En suma, el INEE ha decidido asumir la orientación de la formación docente inicial, como parte de la reforma educativa, dictaminando la subordinación de las escuelas normales a la LGSPD, aunque ésta esté circunscrita a la educación básica y media superior; la lógica en la que se mueve el INEE –curiosamente igual a la de Mexicanos Primero– puede entenderse desde la perspectiva de la presión que es capaz de ejercer en el sistema, la que se deduce de la afirmación, en el documento, de que "los resultados obtenidos en esos primeros

concursos generaron presión para que se llevaran a cabo acciones dirigidas al fortalecimiento de las escuelas normales". Dos palabras clave se insertan en las recomendaciones para las políticas dirigidas a las escuelas normales: *control* y *evaluación-certificación*.

El fallido (¿o postergado?) plan para reducir la formación docente a dos licenciaturas

En agosto de 2015 se filtró, sin autorización oficial, una presentación electrónica con diapositivas, en las que se describían los retos y acciones del Plan Integral, Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuela Normales (Pidirfen, 2015); entre los retos destacamos los siguientes:

- Formar *docentes idóneos* para la educación obligatoria
- Renovar los *planes* de estudio
- Reorganizar las escuelas normales y *renovar* sus *funciones*.
- Transformar a las EN en *verdaderas instituciones* de educación superior.
- Redefinir los *perfiles profesionales de los docentes* de las escuelas normales
- *Mejorar la preparación* disciplinar, didáctica y de gestión *de los profesores*
- Reestructurar el *sistema de formación, actualización y superación de docentes*

Derivado de esos retos, se anunciaba un cambio drástico en la estructura académica de la formación docente inicial: la formación docente se reduciría a dos licenciaturas: Educación y Docencia, y Educación e Inclusión; complementariamente se anticipaba el establecimiento de once maestrías: 1) Lenguaje y Comunicación, 2) Físico-Matemáticas, 3) Ciencias Naturales, 4) Ciencias Sociales, 5) Valores y Desarrollo Humano, 6) Tecnologías para el Aprendi-

zaje y el Acceso al Conocimiento, 7) Educación Física y Deportiva, 8) Educación Artística y Apreciación Cultural, 9) Lengua Extranjera, 10) Educación Especial, y 11) Administración Educativa.

Esa información generó inquietud y una creciente oposición en la comunidad de las escuelas normales, ya que se interpretó que dicho plan tenía la pretensión autoritaria y velada de desfigurar y virtualmente desaparecer a las escuelas normales. En medio de un movimiento magisterial, generalizado en toda la República, trascendió que se dio la orden de dar marcha atrás a esa pretensión, con la finalidad de evitar que las escuelas normales se adhirieran a la ola de protestas y de resistencia encabezada por la CNTE. Pronto se dio el cambio de director de la DGESPE; el nuevo director anunció que no habría cambio del plan de estudios para las escuelas normales, que continuarían las licenciaturas conforme el plan 2012, aunque se harían los ajustes necesarios.

La cereza del pastel: Mexicanos Primero también dice cómo se deben formar los maestros

En febrero de 2016, Mexicanos Primero emite el folleto "Prof. Recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México". En él califican a la formación docente en México como impertinente y aisladora, desalentadora y sofocante, opresiva, mediocre, genérica y sin proyecto, afirma que tiende a la verticalidad y a la simulación, que está desenfocada del aprendizaje y que propicia el individualismo. Paradójicamente, se erige como el monumento a la filantropía social y propone que la formación docente se centre en el proyecto social, centrado en reorientar el aprendizaje profesional bajo una formación: a) centrada en el aprendizaje, b) pertinente y profesionalizante, c) participativa y retadora, d) diferenciada y con proyecto, y e) orientada a la comunidad. Con base en estas premisas, hace una serie de "recomendaciones de política pública (aunque nunca aclaran qué entienden por "política pública"):

1. El reforzamiento como arranque de nuevas prácticas
2. Consolidación de un área responsable en la SEP y los estados
3. Articulación de las universidades a favor de la formación docente
4. Asegurar las condiciones e identidad propia de la tutoría
5. Un Prodep con propuestas modulares y con referencia al logro de aprendizaje de los alumnos
6. Transparentar la asignación de recursos (Mexicanos Primero, 2015).

En fin, Mexicanos Primero quiere seguir pautando la agenda de la reforma educativa, en este caso, la que corresponde a la FDI.

El corolario de la reforma: "Cualquiera puede ser maestro"

Lo que parecieran distintas pretensiones que el gobierno ha configurado en torno de la FDI, se ha venido evidenciando sólo una. Veamos: al proclamar el secretario de Educación, Aurelio Nuño, que cualquier profesionista puede ejercer la profesión docente, con sólo aprobar el examen para el ingreso al servicio docente, además de evidenciar un profundo desconocimiento de lo que implica la complejísima tarea de formar para la ciudadanía del futuro y las cualidades y saberes que debe poseer y poner en juego un educador –como el tacto pedagógico, la imaginación pedagógica, la empatía con los educandos, la competencia comunicativa y la didáctica y, sobre todo, la calidad y la calidez humana para tratar a los niños–, demuestra un desprecio descomunal hacia el legítimo derecho de los niños de ser educados por maestros con una formación profesional (igual que el derecho a ser atendidos por un médico o un abogado o un dentista, todos y cada uno con una formación profesional que garantiza saberes y experiencia); y, en la práctica comete un crimen de lesa humanidad al condenar a generaciones de niños a perder oportunidades de educarse.

Por eso, los padres de familia de una de las escuelas más prestigiadas, pedagógicamente hablando, la escuela Manuel Bartolomé Cosío –donde estudió el secretario– le increparon: "Su discurso de desprecio y criminalización del magisterio y su negativa al intercambio de opiniones han precipitado a nuestro país a una de las crisis políticas más graves de este siglo"; luego agregaron: "Como secretario de Educación, usted ha sido incapaz de escuchar, promover el diálogo y generar acuerdos con los actores del sector educativo. Los maestros han pedido reiteradamente el diálogo". Y acabaron recordándole algunos de los principios fundamentales practicados en la escuela donde él cursó la primaria:

- El valor del diálogo como instrumento fundamental para el aprendizaje y la resolución de problemas.
- La posibilidad de expresarse abiertamente y de ser escuchado por sus maestros y compañeros de clase.
- La importancia de reconocer los intereses de todos los niños y evitar la imposición.
- Aprender con gusto.
- La evaluación personalizada en vez de exámenes estandarizados.
- Contra la competencia, la colaboración y la justicia.
- La disciplina no se basa en el miedo o la represión, sino en el respeto a uno mismo y a los demás.
- La toma de acuerdos por asamblea escolar y la práctica cotidiana de valores democráticos.
- Su perfil de egreso tuvo la intención de que usted practicara el saber pensar, el ser una buena persona, tolerante y apasionada.
- Usted fue tratado con cariño y respeto.
- Para concluir: "Creemos que esos valores permanecen vigentes y deberían constituir los pilares de una auténtica Reforma educativa" (*La Jornada*, 08/09/2016).

Si en un principio la pretensión era "universitarizar" la FDI, ya sea por la vía directa de convertir a las escuelas normales en Institutos

Universitarios de Formación Docente, por ejemplo, y de abrir el "mercado" a las universidades privadas, o bien hacerlo mediante un currículum como el que se pretendía imponer con el Pidirfen, ahora queda claro que la estrategia es desalentar a los jóvenes para cursar la carrera de docente de educación básica en una escuela normal; obviamente, un egresado de bachillerato optará por estudiar una profesión liberal (si es que puede solventarse una carrera) que le garantice un campo laboral y, en su defecto, tratar de incorporarse a la docencia sin tener que constreñirse a una sola opción, cerrada por cierto a una sola ocupación laboral, la de ser maestro.

Las respuestas y la resistencia de los normalistas

Frente a las orientaciones y acciones del gobierno y sus aliados para imponer la reforma educativa en el plano de la FDI, los normalistas, al igual que los maestros de educación básica de todo el país, han sabido responder con argumentos, con acciones y con propuestas. A continuación describimos sintéticamente las acciones y argumentos principales.

El pronunciamiento de la BENV en el Foro Nacional

En el caso de los Foros de Educación Normal, la Junta Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana hizo entrega, en el Foro Nacional de Baja California, de una declaración pública dirigida a "la sociedad mexicana, al magisterio nacional y a la clase política y gobernante", cuyos postulados esenciales son los siguientes:[3]

[3] H. Junta Académica de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen Pronunciamiento. Junio de 2014. Nota: Cada uno de los postulados va seguido de una explicación argumentada, pero, por razones de espacio sólo se presentan los enunciados iniciales de cada postulado.

1. Las escuelas normales son las instituciones especializadas en la formación de docentes para la Educación Básica.
2. La formación para la enseñanza en las escuelas normales es patrimonio histórico de México.
3. La característica principal de las escuelas normales es la diversidad. Las escuelas normales deben seguir siendo instituciones a cargo del Estado.
4. La gestión de las escuelas normales debe renovarse.
5. La necesaria participación de las escuelas normales en los procesos de reforma curricular.
6. La formación permanente también es tarea de las escuelas normales.
7. Las escuelas normales deben asumir las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior para fortalecer su tarea esencial: la formación de docentes.
8. Las escuelas normales deben fortalecer su vínculo con la sociedad.
9. Las escuelas normales en el proyecto educativo mexicano.

La relatoría del Consejo Asesor de los Foros

Por otro lado, son relevantes el informe, las conclusiones y las recomendaciones contenidos en el documento del Comité Académico, o Consejo Asesor, encargado de elaborar la relatoría general de los Foros Nacionales para la Revisión del Modelo de Educación Normal (integrado por Alberto Arnaut Salgado, Concepción Barrón Tirado, Rosa María Hernández Torres, Liliana Lira López y Catalina Olga Maya Alfaro). En ese documento del 5 de junio destacan las siguientes cuestiones:

> La gran mayoría de los ponentes en los foros plantearon que las escuelas normales han sido y siguen siendo el espacio idóneo para la formación de los maestros de educación básica, idea que compartimos los cinco miembros del Comité Asesor. Así lo sugiere el estrecho vínculo que debe existir entre la

> formación inicial de maestros y la educación básica, la rica tradición pedagógica de las escuelas normales y la complejidad del trabajo docente; sobre todo en las escuelas públicas a las que acuden los niños, las niñas y los jóvenes de más difícil escolarización, esto es, personas que provienen de una gran diversidad de etnias, lenguas y culturas, bajo condiciones de pobreza y marginación (Informe del Comité Académico, 05/06/2014).

Asimismo, reseñan la propuesta de que "se otorgue una amplia participación de las comunidades normalistas en este proceso de valoración y diseño de los programas académicos"; la necesidad de fortalecer "la cooperación entre la escuela normal y la escuela de educación básica para consolidar la formación de los futuros maestros en la observación, análisis y crítica de la práctica docente". De igual manera, recuperaron la queja reiterada de "las malas condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas normales, tales como la falta de aulas, auditorios, espacios para el deporte, bibliotecas, conectividad, electricidad y sanitarios". Por lo que se refiere a la gestión, dio cuenta de la propuesta consistente en que la comunidad normalista participe ampliamente en el proceso de valoración y diseño de los programas académicos.Una preocupación recurrente está centrada en el impacto que tendrá "la creciente apertura de plazas docentes en educación básica a profesionistas formados en otras instituciones no normalistas de educación superior". Otra demanda es que los directivos de las escuelas normales sean designados por cada comunidad, "tomando en cuenta las trayectorias de los aspirantes a ocupar tales cargos, y con base en la presentación y discusión de sus respectivos proyectos académicos" (Informe del Comité Académico, 05/06/ 2014).

Por último, el Consejo emitió algunas recomendaciones, desglosadas en *ejes*, *principios* y *consideraciones.* Respecto de los *ejes* que deben articular el modelo, destacó

- "La recuperación histórica de la formación de maestros [lo que implica reconocer a] las escuelas normales como instituciones idóneas en la preparación de profesores"

- "La reivindicación de la imagen del maestro"
- "Propiciar mayores márgenes de autonomía y apoyos para que las comunidades normalistas fortalezcan su cultura académica como instituciones de educación superior".
-

En relación con los principios, se enunció que el nuevo modelo de las escuelas normales debe contemplar:

- Promover la *flexibilidad* en la estructura y organización de las escuelas normales, así como en el desarrollo del currículo.
- *Garantizar el principio integral* en todas las dimensiones, entre ellas la que remite a la articulación de la docencia, la investigación y la difusión en la formación de maestros.
- *Enfatizar el aprendizaje como centro del proceso formativo.*
- *La innovación como premisa para* enfrentar los retos del siglo XXI.
- La atención a la diversidad. "El modelo ha de priorizar un sentido de formación que atienda la diversidad de contextos, condiciones y necesidades de aprendizaje; todo ello requiere una visión comprensiva e intercultural, que promueva la equidad y la inclusión".

Para concluir, el Consejo emitió las siguientes *consideraciones:*

- Es menester que el modelo se construya a partir de un debate abierto, plural y propositivo, que considere la participación de las escuelas normales como actores fundamentales del cambio educativo. De esta manera, las comunidades académicas de las normales se comprometerán con la transformación del sistema de formación de maestros. La realización de los foros ha sido sólo el punto de partida.
- Recuperar las fortalezas de las tres últimas reformas sobre la formación docente inicial y replantear sus aportaciones, a la luz de las necesidades y condiciones actuales del país. De la

reforma de 1984, recuperar el sentido de la formación humanística del docente; de la reforma de 1997, la formación en la práctica en condiciones reales de aprendizaje; de la reforma de 2012, los trayectos formativos como procesos continuos de aprendizaje. Así, la nueva propuesta de formación deberá comprender un mejor equilibrio entre la formación en la práctica, los saberes pedagógicos, los contenidos de la enseñanza y la cultura general (humanística, social y científica).

- En tanto se define el nuevo Modelo de Educación Normal, realizar todos los ajustes que sean necesarios a los planes de estudio vigentes, para adecuarlos a los nuevos avances del conocimiento y a las reformas que se vayan perfilando en la educación básica y media superior. Para las licenciaturas en educación secundaria, telesecundaria, especial y física, en donde no se ha llevado a cabo la reforma curricular; se propone llevar a cabo adecuaciones a los planes de estudio para actualizar contenidos, enfoques y bibliografía.
- Clarificar el lugar y el campo de acción de las escuelas normales en el entramado de las instituciones relacionadas con el desarrollo profesional de los maestros, a fin de establecer un sistema integral, dinámico y congruente con el servicio profesional docente (Informe del Comité Académico, 05/06/2014).

Respuesta de los maestros al Informe del INEE

Ante las afirmaciones hechas por el INEE en su documento *Los docentes en México. Informe 2015,* algunos maestros replicaron que

> las normales están alejadas de lo que se espera de las instituciones de educación superior porque no cuentan con los recursos presupuestarios ni con la infraestructura académica para generar proyectos de largo alcance apoyados en la investigación, las publicaciones y la difusión de la cultura; por tanto, es cierto también que reclaman una transformación integral.

Agregaban que "el INEE no quiere ver que la situación crítica de las normales es resultado de una política de Estado, deliberada y sistemáticamente instrumentada para descalificarlas, desmantelarlas y justificar las acciones oficiales en contra de la educación pública". En ese sentido reclamaban que

> el INEE no dice que las normales:
>
> - Han sido objeto de un estrangulamiento presupuestal que las tiene al borde de la parálisis operativa y académica. Cada año el presupuesto, además de mísero, no llega y cuando llega cae a cuentagotas; los recursos del Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales no se ejercen debido a la burocracia; el centralismo, la falta de transparencia y de rendición de cuentas, y la simulación de la contraloría social –promovidos por las autoridades– abonan el terreno de opacidad y de desmantelamiento integral de muchas normales.
> - Viven bajo estructuras orgánicas y gestiones autoritarias, que cancelan la construcción de planes de desarrollo institucionales y proyectos académicos de largo alcance, basados en la planeación estratégica que asegure la participación de las comunidades académicas.
> - Trabajan con un currículo diseñado e impuesto al margen de la participación de sus comunidades académicas; a menos de tres años el actual plan de estudios ya muestra enormes incongruencias académicas y una grave indefinición en el tipo de maestro que se requiere formar.
> - No cuentan con programas integrales de apoyo asistencial para los estudiantes (alimentación, transporte, libros y fotocopiado, material didáctico, etc.); que el INEE diga que la mayoría son pobres (y que, por eso, son académicamente deficientes) o que hay que apoyarlos con becas económicas para garantizar su permanencia en los estudios, es pura retórica; ignora que el monto de las becas es precario y su entrega extemporánea; también ignora las adversas condiciones en las que los normalistas realizan sus estudios y sus prácticas de trabajo docente.
> - En la práctica [las normales] son obligadas a formar maestros para adaptarse al modelo estático y burocratizado de la escuela de educación básica que promueve el Estado, y reproducir prácticas de enseñanza autoritarias y

> anacrónicas, en lugar de fomentar la imaginación pedagógica y proyectos innovadores de intervención. Con la fiebre de la evaluación certificacionista, las normales, en lugar de promover la imaginación y el tacto pedagógicos, la competencia didáctica y la interacción con niños y padres, son impelidas a convertir los contenidos de los exámenes estandarizados en el verdadero plan de estudios: lo que importará será preparar a los estudiantes para resolver el examen del INEE. (Respuesta al Informe 2015 del INEE).

La respuesta de la BENV a las directrices del INEE

Luego de que el INEE publicó las *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*, la comunidad de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, a través de su Junta Académica –en la que participan directivos, maestros y estudiantes consejeros– difundió el documento Análisis de las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica (BENV, 2015).

En el documento se hace una profunda crítica a la racionalidad que, como resultado de la globalización, se ha impuesto de manera mecanicista a la educación y a la formación docente; consideran, por tanto, que

> la lógica de los grandes organismos internacionales que evalúan, dictan recomendaciones y financian a los países a los países que los conforman, responde a una perspectiva de racionalidad técnico-mercantilista y a una búsqueda de calidad cuyo referente es el de países con una realidad económica a todas luces más favorable que la nuestra

Y que, toda vez que la reforma educativa, al imponer "nuevas formas de regulación a los profesores y a las instituciones, más desde una visión mercantilista que pedagógico-educativa" derivó indefectiblemente en el rechazo generalizado a dicha reforma; así, declaran que

> Cualquier reforma real en la formación de docentes supone propiciar las interacciones al interior de las instituciones educativas y también entre ellas, por lo que un cambio no debe realizarse al margen de una amplia participación de sus actores. De manera que excluir a las Escuelas Normales de este debate es negar su carácter profesional e intelectual dentro de su propio campo. Un cambio, incluso en la concepción acerca de cómo y quienes deben formar al profesorado, no es una consideración menor

En ese contexto, la BENV hace una serie de consideraciones generales, entre las que destacan las siguientes:

> En virtud de que el sustento legal que corresponde al INEE se circunscribe a la educación básica y media superior, este instituto no tiene facultades para realizar consultas sobre el nivel de Educación Normal y, por tanto, las 'directrices' carecen de legalidad.
>
> Contrariamente al concepto de desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentando también el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad, el término *calidad*, utilizado por el INEE, con todo su carácter polisémico, se restringe al 'mejoramiento constante y al máximo logro académico de los estudiantes', a diferencia del carácter holístico que le da la UNESCO, lo que implica que 'no es posible que la responsabilidad absoluta recaiga sobre el docente'.
>
> Cuestiona los alcances académicos del concepto de *idoneidad* que utiliza el INEE como categoría central para las *directrices,* pero que queda reducida a un examen estandarizado "poco congruente con los perfiles de egreso de las escuelas normales"; lo que este país requiere, afirma el documento, "son educadores comprometidos con la formación integral de los futuros ciudadanos y no técnicos para instruir con 'eficacia' y 'eficiencia' con una perspectiva mercantilista". Se considera que las *directrices* "esgrimen un argumento falaz cuando se relaciona de manera estrecha el déficit en la calidad de los perfiles académicos tanto de los formadores de docentes como de los directivos, deduciéndolo a partir de una supuesta falta de idoneidad de los egresados de las EN.

Con estas consideraciones, la BENV analiza cada una de las cuatro *directrices* del INEE dirigidas a las escuelas normales: cuestiona su descontextualización, y el sesgo que le da a elementos como la evaluación. Para cada una de las directrices, además del análisis, se ofrecen *propuestas* específicas. Finalmente, la BENV advierte, a modo de conclusiones, que

> Existe una tendencia a desprestigiar a las escuelas normales a través de un análisis generalizado, tendencioso y utilizando datos caracterizados por su opacidad para fundamentar la formulación de las directrices.
>
> El Estado Mexicano hace evidente un paulatino deslinde de su responsabilidad constitucional de considerar el ejercicio docente para la educación básica como una Profesión de Estado.
>
> Las directrices abren la puerta a la iniciativa privada al promover, de manera velada, la libre oferta de la formación de docentes de educación básica. Esto traiciona el derecho fundamental de los mexicanos a la educación.
>
> La emisión de [las *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*] que pretenden regular las funciones de las Escuelas Normales rebasa las atribuciones jurídicas del INEE, invadiendo las que corresponden exclusivamente a la Secretaría de Educación Pública.

El análisis finaliza reiterando que las

> Escuelas Normales deben mantener la exclusividad de la formación de docentes para la educación básica, debido a la especificidad de sus planes y programas de estudio que fortalece el sentido de responsabilidad y compromiso con la educación pública, afianzan el sentido didáctico de las áreas del conocimiento y ofrecen espacios específicos de acercamiento. Además, es indispensable mencionar que quienes se forman en estas instituciones desarrollan la responsabilidad ética caracterizada por la sensibilidad en el trato respetuoso hacia los niños y jóvenes de México (BENV, 2015).

La resistencia de los estudiantes normalistas

Los estudiantes normalistas también han desarrollado un movimiento de resistencia a la reforma educativa. Entre algunas de las acciones que han promovido destacan las siguientes:

> El XX Foro Nacional de Educación Primaria Rural, celebrado en la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán, que culminó con una declaración en la que denuncian la imposición de modificaciones a los planes de estudio de manera vertical:
>
> […], la reducción constante de la matrícula para el nuevo ingreso, la cancelación de la plaza automática (1997) [y] el uso de la represión física y psicológica hacia los estudiantes normalistas en los Estados de: Hidalgo (2000) Chiapas (2003), Aguascalientes (2010), Guerrero (2012 y 2014), Michoacán (2009, 2012 y 2015).

Y se pronuncian por:

- El rechazo al Pidirfen, "diseñado desde las cúpulas de las burocracias instaladas en la DGESPE y el INEE, sin tomar en cuenta la opinión de las comunidades normalistas"; asimismo, por el rechazo a las *Directrices para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica* del INEE, "por considerar que estos atentan contra el proyecto histórico del normalismo mexicano y la educación pública en general como derecho social".
- Por el fortalecimiento real en lo financiero y en la infraestructura, así como el mejoramiento de las condiciones laborales del personal académico y de apoyo de las escuelas normales y de los CAM, mediante el cumplimiento irrestricto de la normatividad en cuanto a: creación de plazas para el subsistema de todos los docentes, asignación de tiempos completos mínimamente a 90% de los docentes, con procesos de recategorización sistemática y aplicación de los programas de estímulo y exclusividad en todas las escuelas normales y demás instituciones formadoras de docentes.
- "El cese a todo tipo de represión del gobierno hacia los estudiantes normalistas, quienes luchan por defender y fortalecer a las escuelas normales", y

demandan "la presentación con vida de los 43 normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, y la liberación inmediata e incondicional de los 52 estudiantes presos del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Michoacán".

- "La realización de una consulta seria y verdadera hacia todas las comunidades normalistas y maestros en servicio del país para la elaboración de planes y proyectos para el mejoramiento y fortalecimiento verdadero de las instituciones formadoras de docentes y para la vigencia del normalismo mexicano en el contexto de la educación que necesitamos en el siglo XXI".

El Primer Congreso Nacional de Normales "El Normalismo Público en México: Aciertos, Problemas, Prospectivas", se realizó los días 18 y 19 de febrero de 2016 en la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río, de Tenería, Estado de México. Este congreso ratificó las declaraciones del Foro de Tiripetío: la demanda de la abrogación de los cambios constitucionales a los artículos 3º y 73, el rechazo a la evaluación punitiva, la defensa de las escuelas normales y de la exclusividad de éstas para la formación de los docentes de educación básica del país; asimismo, la exigencia del cese a la represión contra las normales rurales, de justicia para los estudiantes reprimidos y asesinados y la presentación con vida de los 43 estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos, de Ayotzinapa.

El Foro y el Congreso Nacional de Normales de la BENV

La cerrazón de la SEP ante las críticas y propuestas de la comunidad normalista del país y ante la creciente movilización magisterial en contra de la llamada reforma educativa, y frente a la campaña oficial en contra de las normales, la BENV organizó, en diciembre de 2015, el Foro Nacional "Las escuelas normales: una mirada hacia el futuro de la Educación Pública" en el que se analizaron las condiciones y las perspectivas de estas instituciones, como resultado del impacto de la reforma educativa. Se acordó convocar a un Congreso Nacional, con el mismo título, para junio de 2016, que organizó la Escuela Normal Veracruzana. En él los participantes, formadores

de docentes, estudiantes normalistas, investigadores y connotados académicos nacionales e internacionales analizaron las implicaciones que estaba teniendo la formación inicial de los docentes de educación básica y, con ella, las escuelas normales, a consecuencia de la reforma educativa y las demás políticas gubernamentales dirigidas a este subsistema. Como resultado de las actividades, a pesar del boicot que ejercieron la SEP y la DGESPE, los participantes suscribieron una declaración pública que, por su importancia y trascendencia, a continuación se reproduce íntegramente:

> El pueblo mexicano ha padecido por casi tres décadas el embate neoliberal que ha buscado instaurar un modelo de nación basado en el consumismo, el individualismo y la búsqueda de la riqueza, modelo que ha probado su ineficacia para generar bienestar y desarrollo sustentable. Por ello, es imprescindible transitar hacia un modelo de nación diferente, que enfatice una ciudadanía con potencial transformador, humanista, integral, capaz de convivir en el conflicto, la diferencia autónoma, libre, crí0tica, cooperativa y solidaria.
>
> La educación pública en México cuenta con una gran riqueza pedagógica que se ha construido a lo largo de luchas sociales del pueblo de México, para constituirse como nación a partir de la gran diversidad regional y cultural pluriétnica.
>
> Ahora, ha sido invadida por un enfoque empresarial y mercantilista, por lo que enfatizamos la necesidad de rescatar la formación integral del individuo y la defensa de la educación laica, gratuita y obligatoria, plasmadas en el Artículo Tercero Constitucional.
>
> *Las escuelas normales públicas son el espacio privilegiado en el que cobra vida el derecho a la educación*. Son el lugar en el que, sin distinción de clases sociales, se forma al hombre y al ciudadano, capaz de acordar a través del diálogo, consensar y participar colaborativamente, en la transformación de su realidad, para el bien común.
>
> Por lo tanto, en la defensa de la escuela pública, del magisterio y de la educación normal, debemos participar todos los ciudadanos para seguir construyendo patria.
>
> Las escuelas normales no constituyen, *como se ha dicho, un monopolio en la formación de docentes, pues no son empresas lucrativas en un mercado salvaje.*

Las escuelas normales han sido y siguen siendo los *espacios necesarios e insustituibles* para la formación de las y los docentes de educación básica. Lo son por su cercanía con *la educación básica*, su riqueza pedagógico-didáctica, su *orientación social* que favorece el desarrollo y la sensibilidad pedagógica de los estudiantes normalistas, que garantiza un trato pertinente y respetuoso a las niñas, los niños y los jóvenes que acuden a los centros escolares.

Las escuelas normales rurales, y para los pueblos originarios, siguen siendo imprescindibles para la formación de los educadores de los sectores más pobres y marginados del país; por eso, es imperativo fortalecer su existencia como modelos diferenciados del sistema de educación normal. Así como el respeto irrestricto al derecho de los estudiantes normalistas, a su organización y libre manifestación de su pensamiento educativo, político e ideológico.

También, es necesario que las escuelas normales rurales, y los pueblos originarios, reciban un financiamiento suficiente y equitativo*, sin discriminación, para fortalecer su vida académica y dotarlas de una mejor y más completa infraestructura*.

Es necesaria la implementación de estrategias de formación, diferenciadas y pertinentes, para fortalecer perfiles de formadores que respondan a las características de los contextos y los *programas académicos* de cada escuela normal.

La Ley General del Servicio Profesional Docente y el discurso que la ha acompañado *tienden a convertir al magisterio, y a las escuelas normales, en sujetos sociales reemplazables por cualquier otro tipo de institución de educación superior y por cualquier otro perfil profesional*. Así nos lo recuerda un discurso que todos los días nos dice que "*cualquiera puede ser maestro*"*, y que, en adelante, "todos los perfiles profesionales podrán participar en los concursos de ingreso al servicio docente*".

Contra esta idea, que no puede sostenerse en la realidad*, afirmamos que el sistema de educación normal, ha sido y debe seguir siendo el más adecuado para seguir formando a las y los docentes de educación básica, por el saber pedagógico acumulado y por el énfasis que las escuelas normales ponen en la formación pedagógico-didáctica, en la observación de la práctica, en la práctica intensiva, con base en la idea de una formación en la práctica reflexiva en condiciones reales de trabajo*.(Las cursivas son del autor.)

En consecuencia con estas consideraciones, en el mismo documento los participantes exigen:

1. La libertad inmediata de los líderes magisteriales presos, *que fueron encarcelados de manera arbitraria e injusta*.
2. *La cancelación de los despidos de las maestras y los maestros derivados de la evaluación punitiva del desempeño*. La reintegración al servicio docente de las maestras y maestros que se negaron a someterse a esa evaluación punitiva y de quienes se fueron al paro para demandar el diálogo con el gobierno y las autoridades educativas.
3. La suspensión indefinida de la evaluación al desempeño docente *para establecer mejores condiciones para el diálogo y, sobre todo, para construir consensos en torno a una propuesta para reformar lo que haya que reformar de la reforma que no es educativa, y comenzar a construir, mediante el diálogo, una auténtica reforma educativa, de la mano del magisterio y de la sociedad*.
4. La convocatoria de la SEP a un *Congreso Pedagógico Nacional*, para avanzar en la construcción de una verdadera reforma educativa, con la participación de todos los interesados en la vida educativa nacional.

La reforma educativa y la formación docente inicial: nuevas tensiones y viejas pretensiones

Coincidiendo con Cristina Davini en que la formación de los docentes y el de las escuelas normales es un campo[4] cargado de tensiones políticas y pedagógicas y que éstas posibilitan distinguir las

[4] Al hablar de campo recupero la noción de Bourdieu, para quien, dentro de su *teoría de los campos,* implica entenderlo "como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones" de dominación subordinación, etcétera.

categorías o conceptos que entran en relación y que, como fuerza centrífuga genera inclusión, abyección, exclusión, normativas, represivas, de sanción, etcétera, hace que se confronten proyectos sociales, pedagógicos, políticos y culturales opuestos.

Sin afán exhaustivo, algunas de las principales tensiones que están emergiendo en la FDI como resultado de las políticas y directrices de la reforma educativa, son las siguientes:

1. Formación profesional específica *vs.* formación profesional general. La política basada en el lema "cualquiera puede ser maestro", en la práctica cuestiona la validez y pertinencia de una formación dirigida específicamente al campo de la docencia. La experiencia que describen los países latinoamericanos que trasladaron la formación docente a instituciones universitarias, dan cuenta de un déficit en la formación de saberes experienciales. Incluso valoran en mucho, para la formación profesional, el espacio dedicado a la formación práctica, incluyendo las llamadas "residencias" o, en nuestro caso, lo que en el plan 97 se denominó "trabajo docente en condiciones reales e intensivas", con su correlato del análisis del trabajo docente. Diversas experiencias actuales dan cuenta de que la mayoría de los profesionistas que, después de haber aprobado el examen para el ingreso al servicio docente y haber sido contratados, tienen problemas en la interacción con los alumnos y en el desarrollo de su labor docente a tal grado que acaban abandonando la plaza.
2. Reivindicar la formación docente de educación básica como política de Estado *vs*. liberar la formación docente de educación básica a las reglas del mercado.
3. Re-dignificar el papel social y pedagógico de los docentes de educación básica, como política de Estado *vs.* continuar culpando a los docentes del fracaso del sistema educativo y continuar desprestigiándolos, como política de Estado.

4. Impulsar la democratización de la estructura orgánica y la gestión institucional y académica de las escuelas normales –incluyendo la designación de sus directivos, con base en proyectos académicos– *vs*. continuar manteniendo una estructura orgánica y una gestión institucional y académica autoritarias y bajo control ideológico y político.
5. Fortalecer la especificidad de las escuelas normales para la formación profesional de docentes de educación básica, con los apoyos presupuestales necesarios y políticas concretas para una verdadera vinculación con universidades, centros de investigación y otras instituciones de educación superior *vs*. delegar a las universidades la responsabilidad de la formación de docentes de educación básica.
6. Formar para ejercer la docencia, desde su complejidad *vs.* formar para enfrentar con éxito los exámenes para el ingreso al servicio docente, la permanencia y la promoción.
7. Formar docentes como profesionales autónomos *vs.* formar docentes como operadores eficientes de programas y materiales educativos.
8. Formar docentes que reflexionen sobre el trabajo pedagógico *vs*. formar docentes que cumplan directrices burocráticas.
9. Formar docentes para transformar la escuela *vs.* formar docentes para adaptarse a la escuela.
10. Formar docentes en ambientes organizacionales y pedagógicos que promuevan la participación democrática, incluyente y colaborativa *vs.* formar docentes en ambientes autoritarios, excluyentes, individualistas y meritocráticos.

La forma en que se resuelvan estas tensiones, y seguramente otras más, no sólo permitirá definir cómo y dónde formar a los docentes que requiere la educación de nuestros niños y jóvenes; el problema es más profundo y trascendente: lo que está en juego es el proyecto de nación que se está construyendo y el papel que desempeñan en él quienes se encargarán de concretarlo en uno u otro sentido.

Y en ese proyecto, los maestros son fundamentales, por eso es crucial cómo y dónde se deben formar y qué papel deberán tener las escuelas normales.

En esa perspectiva, como diría Cristina Davini, "la pretendida neutralidad política de la educación del profesorado es ilusoria: la educación de los docentes es intrínsecamente una empresa cultural, política y ética". Por eso, con la convicción de que sólo con el compromiso de los maestros en la defensa de la educación pública, gratuita y laica, coincidimos con Pablo Latapí cuando afirma que

> nos rebelamos ante las pretensiones reduccionistas del neoliberalismo y sus falsas seguridades; ni ha llegado el fin de la historia ni es verdad que no haya otras alternativas ni queremos entender la educación como adiestramiento para ser sólo productores eficientes. Los seres humanos seguiremos siendo inacabados, continuaremos corriendo tras nuestras utopías y experimentando los riesgos de nuestra precaria libertad, que son formas de decir que seguiremos teniendo esperanza. … Hacemos educación porque seguimos teniendo imaginación

Seguimos defendiendo el derecho a una verdadera autonomía, y ese derecho nos hace asumir la responsabilidad de impulsar la construcción de un proyecto alternativo de educación frente a los embates del neoliberalismo, un proyecto democrático, construido por los maestros y la sociedad, un proyecto que recupere el sentido humano del hombre.

A manera de colofón. La reforma educativa y las normales: un nuevo recuento de daños

Como se ha podido reconocer a lo largo de este capítulo, la campaña para responsabilizar a los maestros del fracaso sistémico de la educación escolarizada en nuestro país, y particularmente la culpabilización, directa o indirecta, de la formación docente y de las escuelas normales como las instituciones encargadas de esa función,

las ha colocado en una situación de damnificación y vulnerabilidad que las afecta en varias de sus funciones y dimensiones, repensemos algunas de esas afectaciones:

- Como resultado de un proceso caótico y con muchas incongruencias, las escuelas normales que están funcionando con el Plan de Estudios 2012 están padeciendo todos los defectos inherentes a un plan que adolece de desarticulación interna, de la falta de visión para la construcción de una ruta formativa basada en un *prácticum* que propicie una verdadera vinculación, desde las prácticas reflexivas y profesionalizantes, con la escuela destinataria de educación básica, de tal manera que se reconceptualicen dichas prácticas desde la perspectiva de propiciar cambios significativos en la cultura escolar. El enfoque por competencias ha propiciado confusión epistemológica en las asignaturas, en los trayectos formativos y en el sentido y significado de la evaluación; el enfoque de resolución de problemas simplemente se ha quedado en el nivel declarativo, sin que encuentre el nivel de transposición didáctica necesario tanto para la formación como para su proyección en la escuela destinataria. El ajuste, a última hora, en la distribución de asignaturas en ocho semestres devino en el último semestre, en la pauperización de las prácticas docentes en condiciones reales, contrariamente al nivel de residencia que se alcanzó con el plan 1997. Por otra parte, la inconsistencia en el diseño de los trayectos formativos, aunado a la indefinición del proceso de titulación, ha repercutido en los trabajos de titulación. Todo ello, además de otros factores, está contribuyendo al incremento de la deserción escolar. Como afirman algunos especialistas, estamos ante el peor plan de estudios de los últimos 30 años.
- La errónea política de abrir la docencia de educación básica a profesionistas sin la formación específica, y que responde más a un modelo laboral que, de hecho, ya está propiciando

una planta docente efímera –muy *ad hoc* para un sistema que requiere no comprometer beneficios laborales a largo plazo– está desalentando, intencionalmente, la demanda de aspirantes a cursar la carrera docente en las escuelas normales; según datos oficiales, de la matrícula autorizada para estas instituciones, en el ciclo 2015-16, sólo se ha cubierto 73%; como ejemplo, para el ciclo escolar 2016-17 en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se presentaron al examen de admisión 422 aspirantes, de los cuales sólo se aceptaron 360 de una matrícula autorizada de 450 alumnos de nuevo ingreso. La perversa política de la SEP, cuyo titular reitera de manera cotidiana que "cualquiera puede ser maestro" con sólo tener un título de licenciatura y aprobar el examen de ingreso al servicio, no únicamente está demostrando una supina ignorancia sobre la necesaria profesionalidad de los maestros, y condenando a las escuelas normales a una "muerte institucional por inercia"; no, el daño es mucho más profundo y grave: esconde una tesis esencialmente racista: para el modelo económico neoliberal la niñez, como la población, es totalmente prescindible o, en el mejor de los casos, utilizable sin una educación que trascienda; está condenando al país a tener generaciones "perdidas".

- Detrás del discurso y las acciones de "fortalecimiento" de las escuelas normales, empieza a aparecer la lógica mercantilista que esconde una velada privatización de algunos segmentos del subsistema de formación de maestros. Nada menos se habla de que el programa de "Escuelas al Cien" está significando la presunta entrega de 50,000 millones de pesos de la cuenta pública a la empresa privada; y las normales no están exentas de ello. Los riesgos de la privatización vinculados con la corrupción, en un país que ocupa uno de los primeros lugares en el mundo de este flagelo, podrían ser muy grandes.
- A pesar de distintas voces, incluyendo las oficiales, que en reiteradas ocasiones han acusado la urgente necesidad de

erradicar la estructura autoritaria que caracteriza la gestión de la mayoría de las escuelas normales para instaurar una gestión institucional basada en las relaciones horizontales, participativas e incluyentes, la reforma educativa y los planteamientos curriculares han dejado intacta esta dimensión e incluso han propiciado que se acentúen el verticalismo, el autoritarismo y la represión a cualquier expresión crítica; por el contrario, el sistema alienta las "estructuras de barones", palaciegas, mediante la opacidad en la entrega de estímulos, becas de movilidad y prebendas a "incondicionales" de las autoridades. En realidad, como se ha argumentado (Rendón, 2016) la estructura autoritaria funciona como el currículum real que funciona como dispositivo de control ideológico y político, directo e indirecto, en los futuros maestros.

- Con la reforma se ha hecho cada vez más rígido el clima organizacional de algunas escuelas normales, mediante la burocratización y la sobresaturación del trabajo administrativo, en detrimento de la actividad académica, lo que ha propiciado el adocenamiento académico, la falta de trabajo colaborativo y colegiado con sentido y orientación formativos y la simulación en el trabajo. A la par, los mecanismos meritocráticos y de corte individualista, como los estímulos al desempeño, sin una visión colaborativa y de relevancia, han enrarecido la misión formativa. Si a todo esto le sumamos la ausencia de proyectos institucionales a nivel de planes de desarrollo institucional, elaborados en forma ampliamente participativa y estratégica, las instituciones navegan como naves sin rumbo ni orientación, dependientes de voluntades y caprichos personales.
- A partir de 2005, con base en el documento *Hacia un sistema integral de formación docente,* se impulsaron acciones de evaluación dirigidas a los estudiantes normalistas (se planteaba la evaluación de todo el trayecto de formación a través de exámenes estandarizados para el ingreso a la escuela normal,

de su desempeño académico y para el ingreso al servicio), también se establecieron acciones para la evaluación institucional (realizados por los CIEES), y aunque no se llevó a la práctica, ya se planteaba la necesidad de establecer mecanismos de evaluación para la permanencia de los formadores (el ingreso y la promoción están normados, a través de concursos de oposición abierto y cerrado, en el reglamento interior vigente). Con estos referentes la tendencia –impulsada por el INEE y los empresarios, representados por Mexicanos Primero– es incorporar a las escuelas normales en la Ley del Servicio Profesional Docente, como una estrategia para reconfigurar las características y condiciones laborales de la planta docente de estas instituciones. La reconversión laboral que impulsa el neoliberalismo implica reducir notablemente la cantidad de maestros de carrera, de tiempo completo, lo que al sistema le permite refuncionalizar la docencia en relación directa con el número de horas que se necesitan para dicha función; complementariamente, se eliminan de manera natural las prestaciones que están vinculadas con la figura del tiempo completo: descargas horarias, estímulos al desempeño docente, año sabático, etcétera.

En esta tendencia la SEP viene hablando sobre la necesidad de "renovar la planta docente", rediseñar los perfiles profesionales de los formadores y reformar el reglamento interior de trabajo del sector académico; en suma, se trata de una reconversión de la estructura de la gestión académica de las escuelas normales, basada fundamentalmente en un esquema laboral-administrativo que cumpla, además, con las recomendaciones que han hecho a México los organismos financieros multinacionales, como la OCDE.

Referencias

Álvarez, Méndez, Juan Manuel (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Álvarez, Méndez, Juan Manuel (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Álvarez, Méndez, Juan Manuel (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2a.ed.). Madrid: Morata.

Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.

BENM (2010). Carta abierta suscrita por docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Abril de 2010.

BENV (2010, abril). Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Pronunciamiento. Congreso "Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI".

BENV (2015). *Análisis de las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica.* Xalapa: Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Braslavsky, Cecilia (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación,* pp. 13-50.

Castillo, Gloria del, y Azuma, Alicia (2010). *La reforma y las políticas educativas.* México: AFSEDF/Flacso.

Didrikson, Axel (2015). *Una reforma educativa para la exclusión*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización/CESE/Miguel Ángel Porrúa.

Duhalde, Miguel Ángel (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernández de Alentar (Comps.), en *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Egido Gálvez, E. Inmaculada (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas* (10), pp. 17-28.

Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Rure.

Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Granados, Otto (2012). ¿Cómo abordar la reforma de la gestión educativa? Algunas reflexiones. En Gilberto Guevara (Coord.) *La reforma educativa*. México: Cal y Arena.

Hernández Navarro, Luis (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Para leer en libertad.

Hernández, Luis (2013, julio). La contra-reforma educativa. En *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos*. México: CNTE.

ICA (2014, junio 5). Informe del Comité Académico (ICA) o Consejo Asesor de los Foros para la Revisión del Modelo de Educación Normal.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

OCDE (2010, 13 de octubre). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas*.

Padilla, Tanalís (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. Revista *El Cotidiano*, *24* (154), marzo-abril.

Rendón, Juan M. (2012). *La BENM ante la reforma a la Educación Normal. Entre la reproducción y la resistencia (Apuntes para la reflexión-acción).* México: mimeo.

Respuesta al documento *Los docentes en México. Informe 2015* del INEE (s/f). México: mimeo.

Rigal, Luis (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodríguez Arocho, Wanda (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación,10* (1), enero-abril. Universidad de Costa Rica, pp. 1-28.

Ruiz, Mercedes (2016, 21 de septiembre). Reformas educativas en Latinoamérica. La hechura jurídica de la reforma educativa en México. En *Educación Futura*. Recuperado de www.educacionfutura.org

Sander, Benno (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento.* Buenos Aires: Troquel.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en centros educativos.* Madrid: Akal.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1999a). *Las trampas de la calidad. Acción Pedagógica*, *8* (2), pp. 78-81.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1999b). Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. F. Angulo Rasco (Ed.*). Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 83-112). Madrid: Miño y Dávila Editores.

Saxe-Fernández, John (2016, 1 de septiembre). Educación: negocio para el uno por ciento. México: *La Jornada*, p. 31.

SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. (Cuadernos de Discusión, 1). México: Secretaría de Educación Pública.

Silva, Marisol (2016, 9 de agosto). Desvelando el lado oscuro del nuevo modelo educativo: la imprecisión de sus fundamentos pedagógicos. En *Educación Futura*. Recuperado de www.educacion futura.org

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE LA CNTE

Martha de Jesús López Aguilar

Nuestros esfuerzos se deben orientar a la creación
de una escuela integradora, incluyente y democrática,
la escuela del siglo XXI y a la construcción de una nueva cultura
pedagógica, con la participación democrática y colectiva
de maestros, alumnos y padres de familia en la construcción
del Proyecto de Educación Alternativa.
Resolutivos del 8º Congreso Democrático
de la Sección 9 SNTE-CNTE

Introducción

La lucha por mejores condiciones de vida, de trabajo, de salario y por democratizar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) trajo aparejada la determinación de la Coordinadora Nacional de Trabadores de la Educación (CNTE) de construir una alternativa educativa.

Uno de los propósitos de esta construcción es la defensa de la educación pública a partir de un proyecto integral con la participación

del magisterio, organizaciones democráticas, padres, estudiantes, investigadores y sociedad, como parte de la ruta pedagógica en la que se reconoce que la tarea más urgente es la construcción de un Proyecto de Educación Alternativa que responda a las verdaderas necesidades de cada comunidad y de la nación.

La resistencia se traduce en la construcción colectiva de una educación que emana del pueblo y para el pueblo, que rescata el papel histórico y pedagógico de los maestros incidiendo en la educación pública para recuperar la soberanía educativa y cultural como parte del proyecto de nación más justo y digno. El Proyecto de Educación Alternativa Nacional (PEAN) se sustenta en los preceptos que dieron origen al Artículo 3º Constitucional, con un profundo contenido filosófico.

El proyecto educativo se sustenta en un enfoque integral, holístico, humanista, comunal, con perspectiva de género y dialógico, que promueve el pensamiento crítico, reflexivo y emancipador a partir de propuestas metodológicas apoyadas en una teoría, pedagogía y didáctica crítica basada en la investigación acción.

En el terreno pedagógico se va disputando palmo a palmo el control hegemónico sobre la educación, y junto a la crítica puntual a las reformas educativas, se va construyendo la alternativa educativa en varios estados, con distinto nivel de desarrollo.

Antecedentes

Como producto de la Revolución mexicana se logró tener una educación basada en principios filosóficos que le dieron sustento a la educación en México, plasmada en el artículo 3° Constitucional, cuyos preceptos afirmaban que la educación impartida por el Estado debía ser pública, gratuita, laica, obligatoria, nacional, democrática, humanista y científica.

Lo cual permitió que durante las primeras décadas del siglo XX la educación pública se extendiera por todo el país, propiciando

la movilidad social e impactando positivamente en el desarrollo económico. La escuela mexicana tuvo un alto reconocimiento y prestigio social por su formación humanista e integral, al formar a mexicanos con un sentido patriótico e identidad nacional, interesados en proteger y preservar sus recursos naturales; con un espíritu de mujeres y hombres libres, solidarios, dignos, responsables al potenciar sus conocimientos en las áreas de las humanidades, la ciencia y la tecnología, con capacidad de explorar, crear, producir, innovar, sorprenderse. Para ello, era necesario desarrollar armónicamente todas sus facultades, capacidades, habilidades, destrezas, cualidades y virtudes como seres humanos.

Sin embargo, a partir de la aplicación de las políticas educativas neoliberales durante las décadas de 1980 y 1990, se dio una gran intromisión de las corporaciones financieras internacionales –Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la corporación que vende políticas públicas a nuestros países: la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE)–, con la colaboración de empresarios y políticos que han aceptado implementar las directrices relativas a las reformas estructurales, entre las cuales destaca la reforma educativa en México. Así, han ido imponiendo sus intereses neocolonialistas, expansionistas, de dominio geopolítico y control social mediante programas y planes: 1988-1994, Programa Nacional para la Modernización Educativa; 1995-2000, Programa de Desarrollo Educativo; 2001-2006, Programa Nacional de Educación; 2007-2012, Plan Nacional de Desarrollo, y 2013-2018, Programa Sectorial de Educación.

Con estas políticas educativas diseñadas desde el exterior, se da una gran embestida a la educación pública en México por medio de reformas educativas cuya intención es desmantelarla y privatizarla a través de la reducción del presupuesto educativo y así mantener las escuelas en la precariedad, lo que profundiza aún más el rezago educativo. En lo pedagógico hay un empobrecimiento curricular reflejado en los contenidos, en los materiales didácticos –como los libros

de texto, que han tenido errores científicos, pedagógicos, ortográficos y de redacción–;[1] la deficiente capacitación y profesionalización docente; hay una sobrecarga de trabajo burocrática administrativa, además de precarizar la labor del magisterio, violentando sus derechos laborales y su materia de trabajo: la educación.

Con la promulgación de la reforma educativa el 25 de febrero de 2013 (publicada en el *DOF* el 26 febrero) se da un gran retroceso educativo, que trastoca la vida escolar, y tiende a su deshumanización, ya que el maestro es desprofesionalizado[2] para convertirlo en un simple operario que reproduce acríticamente el currículum impuesto, y se le coloca sólo como un facilitador, un guía cuyo papel se reduce a estandarizar los conocimientos y promover el pensamiento único, homogéneo; en consecuencia, se reduce la riqueza y diversidad cultural de los pueblos originarios. Se emplean procedimientos automatizados, rutinarios, y memorísticos. Se tiende a la fragmentación del conocimiento, sin partir de la problematización y se les aísla de la realidad, convirtiéndolos en seres adaptables, insensibles, apáticos, indiferentes, egoístas, individualistas, reproductores del sistema de explotación y miseria, sin capacidad para identificarse con los problemas sociales ni de su transformación.

La escuela adquiere un sentido instrumental-utilitarista, como espacio de producción de capital humano. Lo que significa que la educación, la escuela, el maestro y el alumno se consideran una inversión; en este sentido, la educación deja de ser un derecho y un bien público para convertirse en una mercancía y en un bien privado, que beneficia exclusivamente a las grandes corporaciones financieras, a las empresas trasnacionales y nacionales con fines de

[1] El exsecretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, reconoció públicamente los errores de los libros de texto para las escuelas públicas de educación primaria, sin embargo, no hizo nada para corregirlos. Se siguieron usando durante los cuatro que lleva la administración peñista.

[2] Su capacidad de decidir, años qué enseñar, cómo enseñar, con qué enseñar, se va reduciendo. Su capacidad de decidir, así como su creatividad e innovación se ven afectadas.

lucro y mercantilista, haciendo de la educación un gran negocio, como parte de la privatización de los bienes y servicios sociales por medio de tratados y pactos internacionales.

Debido a estas condiciones en las que viven y padecen laboral y profesionalmente los maestros, en tanto los intereses y necesidades de los niños y jóvenes no se tienen en cuenta, y la escuela se reorienta a las necesidades del gran capital, se da un proceso de ruptura a través del análisis y reflexión del papel que desempeña la escuela como parte de la reproducción social e ideológica como espacio de dominación. Es lo que les permite organizarse colectivamente a través del vínculo escuela-comunidad y definir una propuesta contrahegemónica de un Proyecto de Educación Alternativa.

El proceso de construcción del proyecto de educación alternativa

Ante el ataque sistemático al magisterio y a la educación pública, surge la CNTE, en diciembre de 1979, con tres principios fundamentales: la democratización del sindicato (SNTE), del país, y de la educación. Desde esa fecha hasta el momento en el ámbito educativo se han realizado congresos,[3] foros, seminarios, convenciones, talleres, encuentros pedagógicos, diálogos, etc. En estos eventos se tiene la plena convicción de que es ineludible el vínculo estrecho de avanzar, de manera simultánea, en el terreno político-sindical y el pedagógico en el nivel de las escuelas, zonas, regional, estatal y nacional, dirigidos a los distintos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, la escuela normal

[3] En el Primer Congreso Nacional de la CNTE, en la Ciudad de México (octubre de 1990), como parte de su estructura orgánica, una de las ocho comisiones propuestas es la relativa a la Comisión de Educación Alternativa, que "tendrá como responsabilidad organizar e impulsar la investigación sobre los problemas educativos del país, analizar la política educativa del Estado, promover y coordinar los trabajos del proyecto alternativo de educación de la CNTE".

e incidiendo de manera indirecta en el nivel superior; además de influir en distintos niveles y modalidades, como educación especial, educación indígena, educación para adultos y educación física.

Todos estos esfuerzos van más allá de recuperar el gran prestigio que tuvo la escuela mexicana en el siglo XX, están dirigidos a construir un Proyecto de Educación Alternativa, cuyo propósito fundamental es la emancipación del pueblo mexicano. Para lograrlo se requiere desarrollar una conciencia de clase que pugne por defender sus derechos humanos, sus recursos naturales, así como la soberanía nacional y la libre determinación de los pueblos por decidir su futuro, que se indigne ante la explotación, la injusticia y sea capaz de transformar su propia realidad, para lograr tener mejores condiciones de vida, aspiración legítima de la humanidad y cuya premisa fundamental es tener claro que, a partir de la construcción del proyecto educativo, se define el proyecto de nación.

Este proceso de emancipación es posible a partir del análisis y reflexión que realizan los maestros sobre su práctica cotidiana al enfrentarse día con día a un sinfín de carencias y necesidades en los ámbitos escolar[4] y comunitario, donde se organiza el saber cómo poder y cuya premisa permite formar a sus estudiantes como seres críticos, analíticos, reflexivos, capaces de transformar su situación personal y la de su entorno, con el fin de tener una perspectiva de vida más justa y digna, formando mujeres y hombres para que estén a la altura de su tiempo.

En este Proyecto Educativo, la escuela, los maestros, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad incluidos, adquieren otra dimensión desde una perspectiva humanista, formativa e integral, donde el maestro se considera un profesionista conocedor y defensor de su materia de trabajo. Se convierte en un ser autónomo, capaz de cuestionar y transformar su práctica docente al incidir y decidir en colectivo el currículo, la planeación escolar, la elaboración del material didáctico, la organización escolar, etcétera.

[4] Donde el maestro con nada hace todo.

Es así como el maestro se recupera a sí mismo como un sujeto social, capaz de reflexionar y cuestionar su realidad concreta. De construir, reconstruir y transformar con sus estudiantes ese espacio social, incidiendo más allá de su ámbito escolar, en la propia comunidad. De esta forma, el maestro adquiere un sentido de pertenencia, identidad y arraigo entre la comunidad y al ser parte de ésta, asume un compromiso que va más allá del trabajo burocrático administrativo con un horario y trabajo establecidos.

Los maestros conscientes de transformar su práctica docente y su ser social son los que desde distintos espacios educativos en forma colectiva, gradual y progresiva han ido –desde hace más de 36 años– definiendo y construyendo el Proyecto Educativo, de la mano de estudiantes, padres de familia, académicos, investigadores, autoridades municipales, organizaciones sociales y sindicales. Se han llevado a cabo gran cantidad y variedad de actividades educativas como: foros, cursos, talleres pedagógicos con maestros y/o padres de familia, talleres productivos, diplomados, coloquios, encuentros, asambleas, plenos seccionales, seminarios, colectivos pedagógicos comunitarios, mesas de discusión, recorridos y campamentos pedagógicos, plenos por niveles, eventos educativos más específicos con residentes y migrantes,[5] y resolutivos de congresos estatales y nacionales, como espacios de discusión y construcción.

El conjunto de estas actividades educativas ha producido un cúmulo de información documentada, que contiene el conocimiento y la experiencia de su práctica docente, de propuestas didácticas, teorías, conceptos, enfoques y métodos psicopedagógicos alternativos desde una postura liberadora y crítica. Todo esto ha permitido que haya contingentes de la CNTE que han progresado en la construcción de sus propias formas en el arte de enseñar y aprender de manera dialéctica y de ruptura con los modelos educativos oficiales. Lo cual hace posible que a continuación se presenten

[5] De acuerdo con la ubicación geográfica de las zonas fronterizas o zonas de tránsito.

los proyectos educativos más avanzados y después, se muestran otras propuestas que caminan con sus propias dinámicas.

Proyectos y experiencias educativas

En los estados de Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas se concentran distintos pueblos originarios, que viven condiciones de marginación, racismo, pobreza, desigualdad, exclusión y migración, situaciones que llevan a que los maestros de estos estados tengan un mayor grado de conciencia y se vinculen a sus comunidades por la lucha de la defensa de su territorio, de sus recursos naturales y por mejores condiciones de vida, más dignas y justas para toda la población. También han establecido compromisos entre las escuelas y comunidades para construir proyectos educativos alternativos, con el fin de preservar su cultura a través de su identidad, costumbres, tradiciones, saberes ancestrales, valores, etc., así como conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos como parte de una propuesta pedagógica con un sentido emancipador, sustentado en la teoría, pedagogía y didáctica crítica.

Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca (PTEO)[6]

El PTEO es una propuesta genuina teórica y práctica construida desde sus inicios por los trabajadores de la Educación de la Sección 22 y, en un segundo momento, reconocido por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), se instrumentaliza y materializa en el proyecto educativo construido en cada escuela por el

[6] Colectivo Estatal Pedagógico y de acompañamiento del PTEO. El proceso de masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas, Oaxaca de Juárez, noviembre del 2013.

colectivo escolar, como unidad dialéctica para transformar la realidad de la práctica educativa basada en la crítica y autocrítica y desde una perspectiva holística donde se toman en cuenta los factores que inciden en el proceso educativo.

El propósito general es transformar la educación pública en el estado de Oaxaca[7] mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno, con el aprovechamiento de la diversidad cultural y geográfica, así como la recuperación de conocimientos, saberes pedagógicos, comunitarios y populares a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de niños, jóvenes y adultos.

El PTEO es una propuesta alternativa, que promueve la reflexión crítica y autocrítica de la práctica educativa; rescata los saberes; promueve el proceso de transformación de la realidad establecida en una filosofía liberadora; es una educación incluyente, reflexiva, basada en la *comunalidad* y mediada por un proceso dialógico entre todos los que conforman el colectivo.

El PTEO es un modo de vida que se fundamenta en lo colectivo, articulando la forma de organización a través del trabajo colaborativo, el territorio, la fiesta y el poder comunal, fortaleciendo la vida de la comunidad y preservando la gran riqueza cultural de los pueblos de Oaxaca, que le dan identidad y es lo que los distingue a su vez, como pueblos originarios y afrodescendientes, al preservar con orgullo su patrimonio cultural, donde hay un reconocimiento y coexisten lo multiétnico y multicultural.

Este proyecto educativo contiene cuatro principios donde se considera que la educación debe ser: democrática, nacionalista, humanista y de comunalidad. Tiene sus fundamentos en una pedagogía liberadora, sustentada en los principios de la teoría crítica, donde se abre una posibilidad para que los seres humanos observen, comprendan, desentrañen y transformen la realidad a partir

[7] El PTEO se aplica en las ocho regiones del estado de Oaxaca: Mixteca, Cañada, Papaloapan, Costa, Valles Centrales, Istmo y Sierra.

de un posicionamiento ante los eventos de la vida. Se apoya en la pedagogía crítica, con fundamentos epistemológicos, filosóficos, antropológicos y ontológicos. La educación se considera revolucionaria, la liberación es su meta auténtica. Propone un proceso pedagógico que sugiere cuestionar y desafiar la dominación, las creencias y prácticas en el entorno.

En cuanto al aspecto jurídico, se considera la educación como un derecho humano que tiene relación con el Artículo 2º de la Constitución Política Mexicana, donde se reconoce la pluriculturalidad y diversidad, lo que permite que este proyecto educativo sea incluyente, dándole gran importancia a los pueblos originarios y afros que se caracterizan por ser los grupos más vulnerables y olvidados, históricamente, en el país y los que más padecen el rezago escolar.

Como una manera de preservar su organización ancestral como pueblos originarios, el PTEO hace una contribución fundamental a la educación alternativa, que radica en el enfoque comunal, donde el papel de la comunidad es un espacio educativo transformador cuyos ejes son el trabajo colectivo y comunal; la recuperación del saber comunitario; las dimensiones de la vida comunitaria y los colectivos escolares-comunitarios en, con y para las comunidades; con un planteamiento de un currículo multigrado y la forma en que los colectivos elaboran el currículo propio.

Es un proceso dialógico formado por el colectivo donde participan trabajadores de la educación, padres de familia, estudiantes, autoridades municipales y la comunidad.

El *Colectivo-Proyecto* es la unidad dialéctica para transformar la escuela y la comunidad. *El colectivo* potencia un movimiento pedagógico, cultural y social crítico; recupera la cultura comunitaria; reflexiona y reconstruye la práctica educativa; trabaja para lograr la transformación de la vida de la escuela y la comunidad; y es un movimiento solidario. *El proyecto* promueve el análisis crítico de la realidad en las dimensiones: pedagógica, administrativa y comunitaria, entre otras; la sistematización del proceso de investigación; la fundamentación teórica y conceptual, desde la perspectiva

crítica, social y comunitaria; las acciones que se generan a partir del análisis crítico de la realidad y el proceso de evaluación que permite la reconstrucción de los procesos vividos.

El PTEO está estructurado en dos sistemas y tres programas, como se muestra enseguida.

Los sistemas son:

1. El Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (SEFPTEO).
   Garantiza la formación profesional a los trabajadores de la educación, a partir de sus necesidades formativas –desde la educación secundaria hasta el posgrado–, a través de programas y proyectos educativos que posibiliten esta acción, considerando el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado, con el propósito de mejorar la educación mediante propuestas críticas emancipadoras. Además, se promueve la construcción de proyectos educativos desde los planteamientos pedagógicos del PTEO; sistematización del proceso de formación permanente, acompañamiento y construcción de los proyectos educativos que se generan en los colectivos para compartir las experiencias por medio de las redes pedagógicas; la profesionalización y formación permanente se sustenta en el saber pedagógico, multidisciplinario e investigativo.

2. El Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca (SEEO).
   La evaluación es parte de un proceso que acompaña el aprendizaje, a partir de las condiciones en que se produce la formación integral del estudiante mediante su contexto. La intención de la evaluación es coadyuvar a la solución de problemáticas detectadas en el trabajo colaborativo y propicia el consenso para la toma de decisiones de manera crítica, ética y democrática, con el fin de influir en los cambios en las actividades pedagógicas. Los colectivos de evaluación están conformados por: el colectivo escolar y/o comunitario, el co-

lectivo de sector o zona, el colectivo del nivel educativo, y la dirección del Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca.

A su vez, contribuye a la transformación de las prácticas educativas por medio de una evaluación que favorezca la reflexión, la crítica y la autocrítica para la formación individual y social de los sujetos, a través de la conformación de políticas que tengan en cuenta las características sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca.

Se promueven encuentros y espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso educativo encaminado a fortalecer los procesos de evaluación.

Los programas son:

1. El Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCEV). Este programa es incluyente, fortalece la vinculación con otros factores que influyen e inciden directa e indirectamente en la escuela, fortaleciendo la cultura comunitaria para que prevalezca la armonía y colectividad en la sociedad. Tiene como fin la generación de acciones adecuadas y oportunas para mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos en el ámbito escolar, como una propuesta alternativa que permita construir una nueva sociedad más justa, equitativa y libre. Promueve la no discriminación étnica, religiosa y lingüística y la participación social y política de la mujer. Para el logro de estas mejoras existen cuatro componentes: social, pedagógico, ambiental y alimentario-económico.
2. El Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (Propcieeo)
   En este programa es prioridad contar con instalaciones educativas adecuadas y dignas para la realización del proceso educativo y que estos espacios estén equipados en consideración a las necesidades de los estudiantes, las posibilidades

que brinde cada contexto y con respeto a la cultura y formas de organización de los pueblos. La intención última es promover la construcción de espacios escolares dignos y pertinentes a los contextos de los estudiantes.

3. El Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO).
   Incentiva el trabajo docente y la organización en colectivo para la construcción de proyectos educativos, siendo éste un programa de promoción horizontal que incluye a todos los trabajadores de la educación de Oaxaca. Estimula y reconoce económica y socialmente a los colectivos; valora la formación profesional; incorpora procesos de evaluación y seguimiento, articulando este proceso con los otros rubros que comprenden el PTEO.

El PTEO se lleva a cabo en todo el estado en los 11 niveles educativos, distribuidos en las ocho regiones de Oaxaca. La puesta en marcha de la transformación educativa se inició con el Taller Estatal de Educación Alternativa 2005-2006. En el año 2013 se tenían 225 escuelas piloto con acompañamiento permanente aplicando las propuestas del PTEO. A partir de ese año, en cada ciclo escolar hubo avances significativos en la transformación de las prácticas pedagógicas, aumentando el número de escuelas que se encontraban trabajando con dicho plan educativo. Sin embargo, hubo una irrupción de los gobiernos federal y estatal al hacer cambios administrativos en el IIEPO, que anularon los acuerdos establecidos con la Sección 22, para imponer la reforma educativa, desconociendo de facto al PTEO, situación que provocó un aumento de las tensiones con el magisterio democrático durante el año de 2016.

Más que discurso, actualmente el PTEO ha incidido en la praxis pedagógica del magisterio de la Sección 22, desde una perspectiva integral y holística, como una forma de vida del maestro formador y transformador y de la comunidad como parte del espacio educativo, donde se hace visible la unidad dialéctica entre el colectivo

escolar y la propia comunidad, como quedó demostrado por parte de los padres de familia y la comunidad al defender la escuela pública y a sus maestros durante una de las jornadas de lucha más cruentas y decisivas que ha enfrentado el pueblo de Oaxaca en unidad con la Sección 22, organizados a través de la CNTE.

Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM)[8]

Las escuelas con un proyecto educativo alternativo comienzan por primera vez en el ciclo escolar 1994-1995, al fragor de la lucha política sindical donde surge el Movimiento de Bases de los Trabajadores de la Educación en Michoacán (MBTEM), que propone a su planilla para participar en marzo de 1995 en el XIV Congreso Seccional Extraordinario de la Sección 28, donde resulta electo por mayoría el Comité Ejecutivo Seccional Democrático, con una representación mayoritaria para el MBTEM, lo que permite la firma de una minuta suscrita por el titular de la Secretaría de Educación del Estado y el secretario general de la Sección 28, en mayo de 1995, donde estaba definido el Proyecto Político Sindical y se incluía un punto relativo a construir un Proyecto Alternativo de Educación, con la demanda de dotar a los estudiantes michoacanos de uniformes, útiles escolares y calzado, así como el interés de recuperar su materia de trabajo: la educación, como parte de un proyecto de nación más justo y digno. Como parte de este proceso de lucha, en el año de 1998 se concreta dicho acuerdo con la creación de las Escuelas Experimentales Integrales (EEI).

Desde entonces hasta este momento, pese a las dificultades de elegir democráticamente a sus representantes sindicales, ante los obstáculos gangsteriles del charrismo sindical por parte del SNTE, representado por Juan Díaz de la Torre, se sigue avanzando,

[8] CNTE, Sección 28 del SNTE/CNTE Michoacán. Comisión de Gestión Educativa PDECEM.

fortaleciendo y consolidando el Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC) en Michoacán, y ha tenido una influencia importante en los otros proyectos que están avanzando con sus propios procesos en los contingentes de la CNTE en casi todo el país.

En el año 2002, con el gobernador del estado Cárdenas Batel y la Sección 28 se firma otra minuta donde se acuerda implementar el proyecto de Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB); el acuerdo era iniciar con ocho escuelas seleccionadas por las condiciones geográficas. Sin embargo, en el año 2003 el gobernador se desdice y no participa; no obstante, se abre la convocatoria con la Subsecretaría de Educación Básica y se selecciona a las ocho escuelas,[9] las cuales comenzaron a trabajar en el ciclo 2003-2004. También en el año 2003 se crearon los Centros para el Desarrollo de la Creatividad la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD).

Desde la década de 1990 se promovió el programa pionero Propuesta de Lecto-Escritura –ahora llamado Desarrollo Lingüístico Integral (DLI)– y en el año 2015 se firmó una minuta con el gobierno del estado, y se destinó una partida presupuestal para la impresión de libros de DLI, reconocidos de manera oficial como un Programa de Lecto-escritura en el Estado de Michoacán. También se logró que los libros de tercero de primaria a tercero de secundaria, diseñados por los maestros, se imprimieran y distribuyeran en todo Michoacán, con el apoyo del gobierno estatal, y a su vez, como parte de la formación docente, el Movimiento Democrático del magisterio impartió diplomados. De esta forma, pese a que la autoridad administrativa, representada por la Secretaría de Educación del estado de Michoacán, ha reconocido el valor del proyecto de educación alternativa, el gobierno federal y el estatal han querido imponer la contrarreforma educativa, decisión que se ha enfrentado a una gran organización magisterial-popular, impidiendo su aplicación.

[9] Que constituirían las Escuelas Experimentales Integrales ubicadas en las regiones de Apatzingán, Arteaga, Maravatío, Morelia, Puruándiro, Uruapan, Zacapu y Zamora.

Aquí los maestros adquieren otra connotación, en este programa educativo son reconocidos como educadores populares y realizan su labor en las Escuelas Integrales, ellos están convencidos de trabajar de una manera diferente; toman cursos de formación con temas de educación popular y contenidos curriculares, deben aprender a aplicar la teoría y la praxis a través de proyectos. Desde un inicio, los primeros educadores tomaron la decisión junto con los padres de familia y la comunidad de no trabajar con los libros de texto y programas de estudio oficiales de la SEP. Decisión que los obligó a leer y prepararse aún más, y con la asesoría de especialistas en educación y de otras disciplinas hicieron su propio plan y programa educativo, libros de texto y material didáctico de educación básica.

Como sustento teórico, el PDECEM hace suyos los aportes de José María Morelos y Pavón, José Martí, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Carlos Mariátegui, Antón Makarenko, Amílcar Cabral, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, el pensamiento magonista, los aportes del materialismo histórico a la educación, la pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire y continuada por autores como Peter McLaren. Otras referencias teóricas corresponden a la escuela del trabajo de Pistrak y la teoría de la resistencia de Henry Giroux.

Este planteamiento educativo se fundamenta en distintas pedagogías latinoamericanas, como las de la liberación, de la ternura, de la cultura, del trabajo y de la tierra.

En la construcción y fundamentación de los principios educativos, la propuesta curricular, de organización y gestión escolar tuvieron la influencia de los movimientos sociales, populares y campesinos, en los Caracoles del EZLN, en el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil y de las escuelas de Bolivia, a partir de sus propias reflexiones y teorizaciones construidas desde la práctica cotidiana.

Principios:

- La educación será medio fundamental para la integración de las culturas nacionales y el desarrollo de sus tradiciones universalistas, democráticas y emancipadoras.

- La educación será una garantía para mantener la integridad, la independencia y la soberanía nacionales; un sustento importante del desarrollo económico para el bienestar de los mexicanos.
- La educación será factor determinante para el desarrollo armónico y pleno de todas las facultades del ser humano.
- El Sistema Educativo Estatal orientará su actividad hacia la formación de un ciudadano michoacano orgulloso, comprometido con el desarrollo de su estado, país y del mundo.
- Abierto a los cambios dirigidos a una vida justa y plena; con una clara conciencia de su corresponsabilidad productiva y de la necesidad de una distribución equitativa de los bienes producidos por la sociedad.

Los grandes planos de transformación se dan a través de: a) relación teoría-práctica que implica vivir, experimentar, reflexionar, sistematizar lo que se hace y ser congruente con lo que se dice y se hace y cómo se organizan desde un ambiente democrático y participativo, b) relación escuela-trabajo, donde el trabajo adquiere relevancia en la construcción de nuevas relaciones sociales y productivas más justas y solidarias, y c) vinculación con la comunidad, donde el educador popular es parte integrante de ésta, al vivir su cultura y participar en sus procesos organizativos.

a) Modelo social

Se parte de la reivindicación de un nuevo modelo social cuya aspiración principal es la construcción de una sociedad soberana y emancipada, donde se genera el desarrollo intelectivo y predictivo del sujeto, para develar críticamente la realidad, sus formas de explotación, dominación y exclusión. Colocando en el centro la formación de un ser humano culto, libre y pensante, con una amplia cultura universal y dominio del conocimiento científico.

El poder social representado por el pueblo ejerce su soberanía y tiene un proyecto político dirigido hacia la construcción de una nueva patria, cuya tarea central es desarrollar una economía

solidaria, cooperativa y endógena que garantice el abasto popular y satisfaga las necesidades de la población, donde el interés no sea la acumulación y el lucro, sino la satisfacción de las necesidades vitales de la humanidad y la sustentabilidad ambiental; promueva una cultura democrática de participación protagónica (el poder de las bases); de la refundación civilizatoria, de la reconstrucción del tejido social; construya la identidad y ciudadanía planetarias, reconociendo una sola humanidad sin discriminación racial ni cultural; vincule la armonía con la naturaleza, y defienda los recursos naturales propiedad de la nación, así como los derechos laborales y sociales.

Se plantean líneas de acción con el fin de potenciar el desarrollo de hábitos del ser humano en su ser, hacer, pensar y sentir como un ser social con identidad y autonomía colectiva en correspondencia con las dimensiones comunitarias en que vive cada persona. Estos perfiles en formación son: el ser humano y físicamente sano; laborioso, habituado al trabajo; con un desarrollo lingüístico integral; ético e inteligente; afectivo y sensible.

Al currículo lo constituyen las dimensiones pedagógicas y las líneas estratégicas.

Estos grandes planos de transformación son líneas estratégicas que abarcan las dimensiones: pedagógica, económica, política, social, cultural, ecológica y cosmogónica planetaria.

Las líneas estratégicas de transformación educativa, como grandes contenidos del proceso educativo popular, intentan estructurar, ordenar y sistematizar los saberes de la comunidad y el acervo cultural, científico y tecnológico legado de la humanidad, que dan cuenta de la complejidad del quehacer educativo. Son lo mínimo indispensable del conocimiento humano que se debe saber para una buena actuación en cada una de las dimensiones.

Dimensiones y líneas estratégicas

En la tabla 1 se presentan las cinco dimensiones y las diez líneas estratégicas vinculadas con las áreas de conocimiento.

Tabla 1

DIMENSIONES	LÍNEAS ESTRATÉGICAS
Dimensión Social	La comunidad que construye la soberanía alimentaria y salud integral; La comunidad que construye justicia social.
Dimensión Política	La comunidad organizada de manera democrática construyendo el gobierno popular.
Dimensión Cultural	La comunidad conocedora de los adelantos científicos y tecnológicos; La comunidad que vive, baila, canta, juega y crea; La comunidad cultural y el rescate de la identidad; La comunidad lectora y pensante.
Dimensión Ecológica	La comunidad protectora del medio ambiente.
Dimensión Económica	La comunidad promotora del trabajo como valor social y el desarrollo de múltiples capacidades; La comunidad constructora de nuevas redes productivas.

b) Modelo pedagógico

Es la puesta en práctica del diseño curricular en el espacio escuela-comunidad con redes de producción del trabajo humanizado, en la asamblea áulica, escolar y comunitaria, así como las artes (teatro, danza, artes plásticas, música, dibujo y canto).

El Programa Estatal Democrático contiene los siguientes proyectos:

- En el ámbito de la transformación de la escuela se promueve la relación: a) escuela-trabajo, b) teoría-práctica, y c) escuela comunidad, lo que da por resultado la transformación del currículo. Los programas que contiene son: Escuelas Integrales de Educación Básica, Red de Escuelas Públicas Renovadas, que incluyen el Desarrollo Lingüístico Integral, Desarrollo Neuronal Pleno y las Escuelas Libres de Comida Chatarra.
- En el ámbito de la transformación del educador popular, los programas de formación a realizar son: El Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa, Unidad Estatal para el Desarrollo Profesional del Magisterio y sus Centros

para el Desarrollo Profesional del Magisterio (Unedeprom-Cedeprom), Escuelas Formadoras de Docentes, Colectivos Pedagógicos, Diplomados y Talleres de Formación del Educador Popular, Seminarios Político Sindicales y Pedagógicos, Diseño y producción de material didáctico, y la Biblioteca del Maestro.

- En el ámbito de la organización de la comunidad, estos son los programas planteados: Centros para el desarrollo de la creatividad, la cultura, el arte y el deporte. La alfabetización popular. Las jornadas caravanas artístico-culturales, sociales, académicas, deportivas, pedagógicas, foros, talleres, etcétera.

El educador popular participa en la elaboración de los planes y programas de estudio, los materiales de apoyo y las leyes promulgadas en materia educativa de acuerdo con las propuestas pedagógicas alternativas según las necesidades contextuales de cada comunidad, basándose en la transversalidad y la transdisciplinariedad.

En la estructura curricular los colectivos escolares deben contribuir al desarrollo de los perfiles de formación como parte del proyecto comunitario en los distintos niveles y a su vez, definir la elaboración de diagnósticos, programas y planes participativos.

c) Modelo didáctico

Se concreta en el proceso educativo áulico, escolar y comunitario en modelo social, educativo y pedagógico, a través de la relación escuela-trabajo, teoría-práctica y escuela-comunidad, a partir del plan global, plan anual y plan de clase.

Para avanzar en la transformación educativa se requieren las siguientes condiciones: formativas, materiales, normativas, éticas, políticas y organizativas.

La evaluación con un enfoque formativo, integral y procesual tiende a la reflexión, teorización y sistematización de saberes colectivos dirigidos a mejorar y transformar su praxis educativa a la vez que se transforman a sí mismos. La evaluación es concebida por medio de las múltiples interacciones que la caracterizan:

es integradora, contextual, participativa, sistemática. Su forma de evaluar es cuantitativa y cualitativa, dándole mayor énfasis a esta última. Respecto a quién evalúa, se aplica la autoevaluación, en la que el educador hace una valoración de su propio trabajo, su habilidad, capacidad, destreza e inteligencia, empleando determinados criterios de valor; otra forma de evaluar es la coevaluación, que se realiza entre pares en un proceso reflexivo al emitir un juicio valorativo sobre el trabajo educativo realizado en la comunidad escolar y reorientar lo que no esté funcionando con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Las Escuelas Integrales de Educación Básica han avanzando progresivamente en el plano teórico, conceptual y metodológico y en la relación teoría-práctica, donde el papel del educador popular es estratégico para darle direccionalidad a este Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), al llevar a cabo una transformación del ser social del estudiante, del educador popular, de los padres de familia y de la comunidad que los conduce a niveles superiores del desarrollo de la humanidad.

Proyecto Escuela Guerrerense Altamiranista (PEGA)[10]

Este proyecto educativo surge como una demanda del movimiento magisterial en el Primer Congreso de Educación y Cultura en el año de 2009, cuando con la movilización de maestros, padres de familia, alumnos y el pueblo guerrerense, lograron arrancar al gobierno estatal la concreción del Proyecto Educativo Altamiranista, que comenzó a implementarse a partir del año 2010.

Actualmente, de las ocho regiones que forman parte del estado de Guerrero participan en la construcción del Proyecto de las Escuelas Guerrerenses Altamiranistas: Montaña Alta, Tierra

[10] Presentado en la 2a. Reunión Preparatoria del Diálogo Nacional por la Educación. Educación Alternativa, CNTE-CETEG.

Caliente, Costa Chica, Montaña Baja, Acapulco y Chilapa, así como las cuatro áreas lingüísticas *na savi, me' phaa, náhuatl* y foránea del estado de Guerrero.

La Escuela Guerrerense Altamiranista para diseñar su proyecto educativo hizo los siguientes cuestionamientos: qué tipo de sujeto, de escuela, de educación y sociedad se requieren para definir y construir un mundo mejor. Para lograr tales aspiraciones, esta sociedad debe ser libre, en equilibrio con la naturaleza y con el entorno social, sin un consumismo excesivo de bienes y de energía, con una inteligente estructura de recursos compartidos y respeto a la diversidad cultural y étnica, mediante el establecimiento de sistemas comunitarios dinámicos, interactivos y transgeneracionales.

La Escuela Guerrerense Altamiranista contiene cuatro fundamentos:

1. El jurídico, cuyo sustento legal se basa en el Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana; los artículos 2, 3, 4, 5 y 6 de la UNESCO; Convenio 169 de la OIT, artículos 27, 28, 30 y 31; Ley 701, artículos 51 y 53; y en la creación de la Subsecretaría de Educación de los Pueblos Originarios.
2. El epistemológico, entendido como un proceso para llegar al conocimiento que se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto-objeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.
3. El filosófico, donde la educación tiene por objeto la formación humana en su máxima expresión: preparar al ser humano para el trabajo creador y la vida con sentido. Es una cosmovisión en torno al hombre en relación con el mundo, concretado en un pensar, un sentir y un actuar de la relación hombre-naturaleza.
4. El pedagógico, que promueve la diversidad sociocultural, y está respaldado por los grandes pensadores como: Altamirano, Vygotsky, Makarenko, Freinet y Freire.

El objetivo de este proyecto es establecer una escuela donde se formen generaciones con conocimientos que promuevan en el individuo el análisis, la crítica y la reflexión; en donde le inculquen valores que lo formen como agente de cambio, y en donde la participación de todos, sin distinción, sea un aspecto fundamental.

Las estructuras pedagógicas están conformadas por las Redes Pedagógicas, los Consejos Pedagógicos Regionales y el Consejo Pedagógico Estatal. Como parte de sus actividades y tareas encomendadas están las de generar círculos de estudio para elevar el nivel de conciencia del docente; que su papel histórico no se reduzca a ser un simple reproductor de las políticas educativas neoliberales; e identificar las escuelas y compañeros de las ochos regiones del estado que estén comprometidos con el Proyecto Alternativo para integrarse al trabajo y promoverlo en sus áreas de acción.

En relación con los círculos de estudio, están vinculados a la formación política sindical con el fin de elevar el nivel de conciencia y de lucha del docente, ya que ser un docente consciente implica mayor compromiso por defender sus derechos, los del pueblo y formar futuros ciudadanos con un sentido transformador.

Otras actividades a realizar por la estructura pedagógica son hacer el diagnóstico prospectivo comunitario y del grupo social; seleccionar o diseñar los contenidos curriculares a desarrollar en el grupo, escuela y comunidad; establecer de manera muy clara las metas que se proponen, así como las estrategias para la ejecución de actividades, y realizar una evaluación de todo el proceso.

A través de la resistencia y lucha se busca la creación de la Subsecretaría de Educación de los Pueblos Originarios, el Instituto de Evaluación Educativa, el Centro de Investigación e Innovación Educativa, el Proyecto de Alfabetización y la recuperación de experiencias pedagógicas.

La Escuela Guererense Altamiranista se preocupa por construir con la comunidad propuestas y soluciones a los problemas de su entorno, lo que implica establecer nuevas relaciones sociales de convivencia. Es un espacio donde se practica la democracia participativa,

allí se aprende a pensar, reflexionar, criticar y proponer acciones dirigidas a desarrollar económica, política, social y culturalmente a la comunidad. También a ser tolerante ante la diversidad de ideas para aprovechar todos los saberes de los pueblos participantes.

Líneas de acción

Lleva a cabo el Programa de Formación de Docentes con talleres de lecto-escritura, sistematización, matemáticas, planeación y evaluación, entre otras actividades, como talleres alternativos de lecto-escritura, sistematización, matemáticas, escolares, planeación y evaluación, proyectos comunitarios, socioculturales e intercambio cultural Guerrero-Michoacán.

La construcción del nuevo currículo

La propuesta curricular está en proceso de construcción en la Escuela Altamiranista, la cual responde a las preguntas que se han hecho sobre: ¿qué tipo de escuela proponemos?, ¿qué tipo de educación necesitamos?, ¿qué tipo de sujeto queremos formar?, ¿qué sociedad queremos construir?, y ¿qué nuevas formas de convivencia podemos construir?

El nuevo currículo debe estar basado en la realidad contextual de la escuela y la comunidad, donde se tenga en cuenta el territorio, grupo social, saberes comunitarios, forma de organización y toma de decisiones, para preparar las condiciones de las nuevas estructuras sociales y definir las nuevas metas.

Los ejes transversales de este proyecto son la comunidad, lengua y escritura, autogestión y etnodesarrollo, diversidad sociocultural, medio ambiente, función del educador, del educando, de la familia y la sociedad en el proceso educativo y el papel de las autoridades comunitarias.

El currículo[11] es un proceso que se sustenta en las relaciones teoría-práctica; escuela-trabajo y escuela-comunidad, colocando al ser humano como centro del proceso que construye y reconstruye a la sociedad.

Los objetivos trazados en este proyecto curricular y que tiene como base las necesidades de la sociedad guerrerense, responden a la urgencia de transformar la educación y promover el desarrollo humano, abatir el rezago social, reducir el índice del analfabetismo, por tanto, promover la equidad y justicia social.

En el nuevo currículo se fortalece la autonomía de los educadores en la práctica pedagógica para la selección, organización, construcción de contenidos y el diseño de herramientas de evaluación.

Como parte del currículo se trabajan los siguientes ejes: comunidad, lengua y cultura, autogestión y etnodesarrollo, diversidad sociocultural y medio ambiente.

Este proyecto tiene la propuesta de un Plan de Desarrollo Educativo y Comunitario, donde se registran los siguientes aspectos:

1. Pedagógico, educativo y curricular.
2. Escuela, comunidad y trabajo.
3. Cultura e identidad.
4. Cuidado y protección del medio ambiente
5. Organización administrativa teniendo en cuenta: problemática, objetivos, metas, acciones, periodo, recursos y evaluación del proceso.

El Proyecto Escuela Guerrerense Altamiranista aún está en la etapa de realizar el diagnóstico prospectivo comunitario y del grupo social; seleccionar o diseñar los contenidos curriculares a desarrollar en el grupo, escuela y comunidad; establecer las metas propuestas y estrategias para ejecutar actividades y efectuar una evaluación de todo el proceso.

[11] La propuesta curricular tiene influencias del Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM).

Se realizará de manera periódica la evaluación del proyecto en las regiones y el estado (cada dos meses), donde se analizará y sistematizará la problemática o los avances que pudieran existir; para ello se observará cómo se está efectuando el trabajo, teniendo en consideración aspectos como la metodología, materiales didácticos, el registro de las actividades, análisis de la información, fundamentos pedagógicos, entre otras.

Otros proyectos educativos en construcción

En la ruta pedagógica que la CNTE ha trazado, se han ido construyendo otros proyectos alternativos en varias secciones sindicales las cuales han tenido sus propios procesos, ritmos y complejidades con altibajos pero conservando sus propias dinámicas y sus propias especificidades de acuerdo con su contexto económico, social, cultual y geográfico. Cada experiencia pedagógica tiene antecedentes propios, aunque coinciden en sus planteamientos relacionados con las líneas pedagógicas, fundamentos teóricos en lo filosófico, antropológico, sociológico, político, psicológico o jurídico, buscan incidir en la formación de un ciudadano emancipado, pugnan por un mundo más justo y digno, con una nueva relación horizontal y democrática: escuela-comunidad, estudiante-maestro-alumno-autoridades educativas, etcétera.

Por ejemplo, está el Proyecto de Educación Alternativa de Chiapas (PEACH),[12] que cuenta con una estructura conformada por la Coordinación Estatal constituida por seis maestros que integran la Comisión Estatal de Educación Alternativa de la Sección 7 del SNTE-CEEAS (CEEAS 7 Chiapas) del Bloque Democrático. La Coordinación Regional integrada por 24 coordinadores regionales que

[12] Hacia una educación científica, popular, crítica, humanista y emancipadora. Proyecto estatal para la formación del nuevo educador y construcción del nuevo educador y construcción del pensamiento crítico. Material para los talleres Estatales de Educación Alternativa.

realizarán una labor pedagógica. La Coordinación Delegacional, en la que participan los secretarios generales de las delegaciones sindicales, una de sus funciones es promover el nombramiento de personal docente que asuma la labor pedagógica en las delegaciones.

Los objetivos que se han propuesto definen las siguientes acciones del proyecto educativo para el estado de Chiapas: coordinar la construcción del proyecto educativo; compartir experiencias de la práctica docente; compartir y analizar información del contexto educativo; trazar líneas rectoras que orienten la propuesta educativa, y generar experiencias y propuestas didácticas.

Como parte de la metodología propuesta está la organización de Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) y los Talleres Estatales Políticos Pedagógicos (TEPP), en los que se pugna por avanzar de manera conjunta en prepararse tanto en lo político sindical como en lo pedagógico, como parte del proyecto estatal para la formación del nuevo educador con un pensamiento crítico, transformador y humanista, sustentado en el paradigma de investigación educativa sociocrítica. Para ello se trabaja en los TEEA con antologías que contienen lecturas con un enfoque crítico con el fin de que los maestros tengan una mejor formación política y pedagógica y cuenten con argumentos para comprender la complejidad de su práctica docente y puedan resolver la problemática que se les presente, aplicando la investigación acción participativa, así como tomar decisiones que les permitan alcanzar sus objetivos y avanzar a un nivel superior de desarrollo de la humanidad. Para lograrlo se requiere la participación activa de los docentes, alumnos y padres de familia en los cursos, talleres, foros, congresos que se programen a escala estatal, regional y delegacional.

Hay otras experiencias pedagógicas, sin embargo, aún no cuentan con un proyecto de educación alternativa terminada pero están en ese proceso de avanzar, como: la Sección 9 con la Propuesta de Educación para la Emancipación (PEE),[13] el Proyecto de Jornada Integral

[13] "A construir un plan de lucha para una educación emancipadora del pueblo mexicano". Ponencia presentada por Pedro Hernández Morales en el Foro "La transición

en Escuelas de la Ciudad de México (PJIECM);[14] el Proyecto Alternativo para la Educación en Chiapas (PAECH) de la Sección 40; los foros y propuesta de los referentes: Asamblea de Coordinación de las Secciones 10 y 11 de la Ciudad de México, Sección 15 de Hidalgo; la Sección 19 de Morelos; CNTE Veracruz Sección 32, Movimiento Magisterial Popular Veracruzano (MMPV-CNTE); Movimiento Mexiquense contra la Reforma Educativa (MMCRE); Consejo Central de Lucha de los Trabajadores de la Educación del Valle de México "Prof. Misael Núñez Acosta" (CCLVM); Consejo Central de Lucha de Tlaxcala. Además de las propuestas de diferentes colectivos de maestros de la CNTE de Nuevo León, San Luis Potosí, Guanajuato, Durango, Zacatecas, Baja California Norte y en casi todos los estados del país, donde se van generando propuestas educativas importantes.

Al fragor de la lucha político-sindical y pedagógica en la cual se generan estos proyectos educativos que confluyen en la CNTE, la reforma educativa se impone como un dique para impedir su desarrollo. Sin embargo, estos proyectos van a constituir una contrapropuesta para enfrentarla a través de una gran cantidad de actividades educativas que se realizaron en al menos 27 estados del país.

La ruta pedagógica en la lucha contra la Reforma Educativa[15]

La CNTE a partir de la imposición de la reforma educativa en febrero de 2013 definió tres demandas principales como eje de lucha

al 2013. Hacia la sociedad democrática del conocimiento", el 9 de noviembre de 2010, convocado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.

[14] "La escuela de jornada de ocho horas. Por una educación integral de calidad." Ponencia presentada por Jorge Valentín González Castro, en el Foro de Educación Primaria, realizado por la Sección 9 y el Gobierno del Distrito Federal el 4 de mayo de 2002.

[15] Las cinco actividades educativas presentadas aquí no son las únicas pero sí las más relevantes. Otras actividades fueron el III Congreso Nacional Extraordinario de la CNTE, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, 14 al 16 de febrero de 2014; XII Congreso

para convocar y aglutinar al magisterio inconforme: por la abrogación de la reforma educativa, la defensa de la educación pública y el empleo, para lograrlo se trazaron tres rutas: la jurídica, la política y la pedagógica.

La ruta pedagógica vinculada a la ruta política, es donde se define estratégicamente esta etapa de lucha que se va perfilando como una lucha magisterial-popular donde participan otros sectores progresistas, además del magisterio, como los padres de familia, estudiantes, investigadores,[16] organizaciones sociales, sindicales, políticas, entre otras.

Los foros de análisis y perspectivas de la reforma educativa

Como producto de la movilización y la lucha por la abrogación de la contrarreforma educativa, la CNTE exigió al gobierno federal, a través de la Secretaría de Gobernación, la realización de nueve foros regionales en el país efectuados del 31 de mayo al 9 de julio de 2013 (más dos foros estatales, en Puebla y Estado de México) y uno de carácter nacional, el 12 de julio en la Ciudad de México; el título de estos foros fue: "Análisis y Perspectivas de la Reforma Educativa".[17] Con el objetivo de promover la discusión y el debate serio, incluyente, amplio y participativo entre la comunidad educativa, autoridades federales, estatales y municipales, representantes del poder legislativo, organizaciones políticas, sociales y gremiales, académicos

Nacional Ordinario de la CNTE, Chilpancingo, Guerrero, 19 al 21 de diciembre 2014; Asamblea Internacional para la Descolonización de la Educación, realizada en la CDMX el 8 y 9 de mayo de 2015; y el Foro Nacional de Evaluación Alternativa, organizado en la ciudad de Oaxaca, el 10 de octubre de 2015.

[16] Los académicos e investigadores en educación con una postura progresista y crítica han tenido un papel destacado y estratégico para darle direccionalidad con sus aportaciones a la etapa de lucha en contra de la reforma educativa a través de la ruta pedagógica que ha definido la CNTE.

[17] En los 11 foros y el foro nacional participaron cerca de diez mil personas; muchas de ellas elegidas en asambleas y colectivos. Se dictaron nueve conferencias magistrales y se presentaron más de cuatrocientas ponencias, algunas de éstas en lenguas indígenas, traducidas al castellano.

e investigadores sobre las modificaciones y agregados que impositivamente hicieron los legisladores a los artículos 3° y 73 Constitucionales a partir del Pacto por México,[18] y no aprobar las tres leyes secundarias: LGE, LINEE y LGSPD,[19] hasta que no se diera una amplia consulta con la sociedad mexicana y se tomara en cuenta su opinión.

El gobierno federal no cumplió el acuerdo establecido con la CNTE de aplazar la discusión y aprobación de las leyes secundarias, y quedó anulada la demanda de convocar y procesar la consulta nacional en la que sería el pueblo quien definiera el destino de estas leyes. Y después de aplicar la consulta que trataba asuntos acerca de los retos de la educación pública, se culminaría con un Congreso Educativo Nacional.

Como parte de los acuerdos entre el gobierno federal y la CNTE, los resultados de estos foros –recopilados y ordenados– se plasmaron en un documento que la Secretaría de Gobernación entregaría a las instancias legales correspondientes. Encomienda que no cumplió. Como tampoco cumplieron los representantes del gobierno federal en estar en los foros y participar en los debates. Sólo estuvieron en el acto protocolario y mediático retirándose enseguida. Tampoco se cumplió el compromiso de que durante el proceso de los foros educativos se priorizaría el debate entre la población y autoridades, deteniendo todo proceso jurídico, de revisión y puesta en marcha de la reforma al 3° y 73 Constitucionales, así como avanzar en las leyes secundarias.[20]

---

[18] Esta reforma educativa surgió de los intereses de empresarios que forman parte del grupo Mexicanos Primero y de organismos financieros internacionales, imponiéndose por medios extralegales y antidemocráticos por un acuerdo cupular de líderes de partidos políticos (PRI, PAN y PRD) carentes de una representación real y sin discusión parlamentaria.

[19] A pesar de la exigencia y malestar de diferentes sectores de la sociedad, las tres leyes secundarias fueron promulgadas por el Poder Legislativo el 11 de septiembre de 2013, y dos días después con el uso de la fuerza pública fueron desalojados de manera violenta los maestros de la CNTE del Zócalo capitalino, sin permitirles concentrarse en esta plaza pública en los años siguientes.

[20] Compromisos que no asumió el gobierno federal, en cambio, de manera paralela y simultánea estaban organizando foros con el SNTE, pactando la imposición de

El propósito principal de estos foros fue el posicionamiento político de la CNTE ante las autoridades federales y locales respecto a la principal demanda que era la abrogación de la reforma educativa, teniendo en cuenta las siguientes razones: carece de legitimidad; es impuesta por organismos financieros internacionales; el Estado evade su responsabilidad en la educación; es una contrarreforma porque revierte derechos como el de tener educación pública y estabilidad en el empleo; viola los derechos adquiridos del magisterio; es una reforma administrativa, laboral y empresarial; no tiene contenidos pedagógicos; finca en los maestros la responsabilidad exclusiva de la baja calidad educativa; decreta la calidad educativa sin conceptualizarla; impone una evaluación punitiva;[21] esta reforma es excluyente y discriminatoria.[22]

Derivadas de estos foros, se establecieron demandas relacionadas con aspectos presupuestales, laborales, sindicales, profesionales, pedagógicos (destacando el tema de la evaluación) mejoras en la infraestructura, equipamiento y material didáctico, la defensa de las escuelas normales, solución al rezago educativo, etcétera. Aunque los ejes de lucha se centran en la abrogación de la reforma educativa, la defensa de la educación pública y el empleo.[23]

En todos los foros se expresó la demanda de una reforma educativa que garantice la participación de maestros, padres de familia,

---

la reforma educativa y el avance de las 3 leyes secundarias (LGE, LINEE y LGSPD) para que el 11 de septiembre de 2013 fueran aprobadas.

[21] El magisterio democrático se manifiesta por la necesidad de la evaluación pero rechaza las formas, procedimientos y propósitos que contiene al despedir maestros.

[22] Documento: "Análisis y perspectivas de la Reforma Educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013", donde se sintetiza el sentir de los foros realizados. Este documento se entregó a la Secretaría de Gobernación el mismo día que culminó el Foro Nacional, el 12 de julio de 2013.

[23] Demandas que congregaron a miles de maestros, estudiantes, padres de familia y otros sectores de la sociedad en magnas movilizaciones, combinadas con diversas formas de lucha, convocados por la CNTE, de la cual destaca el paro indefinido de más de cien días en el que participaron maestros de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán durante el sexenio de Peña Nieto.

estudiantes académicos e investigadores en la definición de la educación que queremos los mexicanos, e incidir en una auténtica reforma educativa que promueva la construcción de comunidades educativas facultadas para desarrollar iniciativas pedagógicas y resolver sus propios problemas educativos, de acuerdo con su contexto regional, social, económico y cultural.

En la construcción de una pedagogía emancipadora se reconoció la importancia de tener una educación integral, formativa, humanista, contextualizada que responda a las características y problemas del país, una educación basada en la memoria histórica de los pueblos, abierta a la cultura y al conocimiento. Una educación sustentada en la autonomía y participación democrática que contribuya al desarrollo de la nación pluricultural, democrática y justa, establecida en la Constitución.

Para ello se requiere un currículo que responda al tipo de escuela que se quiere tener y al futuro ciudadano que se quiere formar. La aspiración es educar seres humanos íntegros, éticos y conscientes de que cuentan con el conocimiento, las habilidades, capacidades, destrezas, sensibilidad y virtudes que les permitan solucionar problemas de distinta índole, haciendo frente a la degradación social, ética y espiritual, producto de la enajenación imperante.

La propuesta curricular debe incluir formas de evaluación cualitativa que rescaten saberes, valores y actitudes para promover una educación que fortalezca y afiance los derechos humanos, una educación impregnada de dominio disciplinar, ético y solidario para formar ciudadanos analíticos, reflexivos y que transformen su realidad y la del país.

Estas propuestas y experiencias educativas están contenidas y en su mayoría se han materializado en los proyectos alternativos mencionados anteriormente, y en su conjunto constituyen el Proyecto Educativo de la CNTE, teniendo sus aportes en estos foros también.

La contribución de estos foros es que lograron fortalecer el espíritu de lucha y participación activa de los maestros y su

organización. Adquirieron un mejor conocimiento de la realidad y argumentos precisos contra la reforma educativa, logrando tener una más amplia capacidad de convocatoria y participación de otros sectores de la sociedad, además del magisterial en todo el país.

El VI Congreso Nacional de Educación Alternativa

La CNTE ha realizado seis Congresos Educativos Nacionales, siendo el VI Congreso Nacional de Educación Alternativa –celebrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en Xalapa, Veracruz, del 13 al 15 de junio de 2014, con la participación de 27 secciones y la asistencia de 581 delegados y 133 invitados–, el que adquirió importancia y relevancia por su organización, participación y aportes pedagógicos con un proyecto didáctico, siendo este un espacio de análisis, debate y construcción de los fundamentos, principios, métodos, estrategias metodológicas, líneas generales donde se incluyó la evaluación como tema de análisis, líneas de acción, se definió el perfil del estudiante de educación básica, del estudiante normalista y del nuevo maestro. Cabe mencionar que el ingeniero Manuel Pérez Rocha propuso a este Congreso, nueve líneas de acción dirigidas al desarrollo integral del ser humano, como: el proyecto alfabetizador, de expresión libre, de la pedagogía de la pregunta, la cooperación, el error como vía del aprendizaje, los valores de uso del conocimiento, la motivación intrínseca, la eliminación de la confusión de logros con méritos y el fortalecimiento de las humanidades, propuestas que recogen lo mejor de la escuela mexicana.

Otros propósitos van dirigidos a valorar el trabajo docente; recuperar los saberes universales y de los pueblos originarios; construir el proceso de democratización de la educación a partir de hacer un intenso trabajo comunitario, con objeto de transformar las condiciones sociales, educativas y culturales del pueblo; y llevar a cabo la ruta pedagógica dirigida a la emancipación integral de la sociedad.

Para lograr alcanzar estos propósitos educativos se trazó una ruta metodológica para la construcción de lo que en este evento se llamó el Plan y Programa Nacional de Educación Alternativa, donde se propuso una gran variedad de actividades[24] que van dirigidas a los distintos niveles y modalidades educativas, en las que se permita el análisis, discusión, reflexión de la educación a partir de los fundamentos teóricos y epistemológicos de diferentes disciplinas, desde una postura crítica.

Una de las tareas fue articular y sistematizar las fuentes y partes componentes del Proyecto Nacional de Educación, teniendo como referente los resultados del VI Congreso Nacional y formar una sola ruta de transformación política, social y educativa con las secciones que forman parte de la CNTE.

Para ello, se estableció la vinculación organizativa con otros sectores, destacando dos aspectos: conformar un gran frente magisterial-popular para defender la escuela pública y enfrentar la política neocolonial y establecer acuerdos con organizaciones locales, nacionales e internacionales progresistas, para fortalecer el Proyecto Educativo Alternativo y enfrentar de manera conjunta el poder hegemónico internacional.

Como parte de los resolutivos del VI Congreso Nacional Educativo está la siguiente declaración:

> Queremos para todos el bienestar colectivo, el *buen vivir* en la república de la soberanía democrática, plurinacional y *multicultural*, que se forja en el México profundo. Queremos y construimos la buena educación pública; *integral* en tanto contribuye a forjar plenamente las diversas facultades humanas; *popular* al atender los intereses y necesidades sociales; *humanista* en tanto queremos propiciar la "desalienación" y la emancipación de los sujetos; basada en el *conocimiento científico* que se sustenta en la *cultura universal,* desde el rigor

[24] Como talleres, diplomados, cursos, recorridos pedagógicos, plenos por niveles, encuentros, etc., son algunas de las actividades dirigidas a la profesionalización docente. También se proponen otras actividades educativas donde estén padres de familia, estudiantes y población en general.

teórico y de procedimientos de la ciencia como herramienta para entender y transformar la realidad.

Se propuso la creación de instituciones de la CNTE, como la universidad popular, universidades interculturales en los estados del país, escuelas formadoras de docentes dirigidas a los pueblos originarios, centros de investigación e innovación, centro de estudio de lenguas originarias y maestrías y doctorados a distancia. Demostrando el gran interés de los maestros por tener una formación y profesionalización permanente y como una preparación alternativa fuera de los programas oficiales.

Seminario de educación alternativa como propuesta contrahegemónica ante la reforma educativa del Estado

Otro evento educativo fue el Seminario Educación alternativa como propuesta contrahegemónica ante la reforma educativa del Estado, convocado por la CNTE, del 20 al 22 de febrero del 2015 en el Auditorio Maestro Agustín Ascensión Vázquez, de la Sección 9 de la CNTE, en la Ciudad de México, el cual contó con la participación de más de 324 delegados de 19 secciones sindicales de 14 estados; se presentaron 10 proyectos estatales de educación alternativa.[25] Una Comisión de Sistematización elaboró las conclusiones del seminario, avalada por la plenaria de éste, la Comisión Nacional de Educación y la Dirección Política de la CNTE.

Con este seminario la CNTE refrenda su compromiso de construir el Proyecto de Educación Alternativa (PEA), sustentado en el contenido de ponencias de maestros, padres de familia, estudiantes, intelectuales y organizaciones sociales contenidos en los seis Congresos Nacionales de Educación Alternativa de la CNTE. Así como de

[25] Se presentaron los proyectos educativos de las secciones 7, 9, 14, 15, 18, 19, 22, 32, 40 y MMCRE.

los 11 foros regionales y uno nacional acordado con la Secretaría de Gobernación para hacerle entrega de la propuesta educativa de la CNTE, ante la exigencia de la abrogación de la reforma educativa.

El reto de este seminario fue socializar los programas y proyectos alternativos de educación que se están desarrollando en cada una de las secciones que conforman la CNTE.

Los temas tratados fueron los propósitos del proyecto de educación alternativa, fundamentos teóricos, propuesta de evaluación alternativa, la formación del educador: rasgos a considerar en la formación del educador y programas de formación; líneas y propuestas de transformación educativa; transformación de la metodología pedagógica; vinculación con la comunidad: condiciones de infraestructura escolar y acciones para la transformación educativa.

La contribución de este seminario fue que logró conjuntar los distintos proyectos educativos y advertir que hay grandes coincidencias en su constitución, lo cual abre las posibilidades de construir un solo Proyecto de Educación Alternativa Nacional, que es el gran paso que se dio con la siguiente fase de este proceso que fue el Diálogo Nacional por la Educación.

El Diálogo Nacional por la Educación (DNE)

El 13 de diciembre de 2015, la CNTE emplazó al secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer a debatir[26] de manera abierta y de frente a la nación "Hacia la educación que necesitamos los mexicanos" (CNTE, 13/12/2015), pero no se presentó, pese a que en semanas anteriores se dijo dispuesto al diálogo "sólo para implementar la reforma educativa".

[26] El debate entre SEP-CNTE fue una de las actividades derivadas de la II Convención Nacional Magisterial, realizada el 12 y 13 de septiembre de 2015 en el Auditorio Maestro Agustín Ascensión Vázquez, de la Sección 9, donde se lanzó el reto a Aurelio Nuño, para debatir el Proyecto de educación que necesitamos los mexicanos.

Ante la negativa del secretario Nuño para debatir, así como la suspensión de las negociaciones entre el gobierno federal y la CNTE y pese a las diferentes acciones de protesta emprendidas por los maestros inconformes hubo cerrazón y nulo interés por resolver el conflicto. Por el contrario, el conflicto se agudizó con la campaña mediática de odio y estigmatización contra los maestros, se impuso la mano dura con la militarización, encarcelamientos, asesinatos, represión administrativa y laboral al cesarlos y suspenderles los pagos, lo cual provocó miedo e incertidumbre entre el magisterio. Lo que da cuenta de la estrategia gubernamental de imponer su reforma educativa a sangre y fuego.[27]

La Coordinadora, ante este clima convulso, afirmó categóricamente:

> la reforma educativa está fracasando porque en lugar del diálogo están los toletes, en lugar del consenso está el autoritarismo; en lugar de la confianza está el miedo y en lugar del modelo educativo está el control laboral y el desprestigio de la labor de los maestros, que cada día tienen que trabajar en condiciones más difíciles (Convocatoria DNE, 2016).

Dada esta violencia institucionalizada la CNTE, en colaboración con profesores, investigadores y ciudadanos independientes (ante la represión del Estado se suscribió y publicó el documento *Libertad a los presos por luchar*, donde 81 académicos e investigadores, 111 organizaciones nacionales y 24 organizaciones de seis países –Argentina, Brasil, Chile, Panamá, Perú y España– expresaron la condena y repudio contra la criminalización y judicialización a la protesta social y exigieron el desistimiento de las órdenes de aprehensión contra el magisterio democrático) propusieron un diálogo[28] que

[27] Otra frase que demostraba la actitud represiva del gobierno federal era: "La reforma con sangre entra".

[28] El académico e investigador educativo César Navarro, en su documento "Diálogo Nacional por la Educación", habla de un diálogo incluyente, democrático y plural que tiene como propósito central construir colectivamente una nueva ruta

continúe el proceso de construcción de una verdadera transformación educativa, que arranque con un planteamiento incluyente y consensuado desde el núcleo mismo del proceso educativo, que sea capaz de movilizar en torno suyo a los sujetos y fuerzas sociales más importantes dentro y fuera de la educación, sobre todo a maestros, estudiantes, padres de familia, académicos, investigadores, intelectuales, organizaciones sociales, sindicales y políticas, comunidades, barrios y colonias (Convocatoria del DNE, 2016).

Precedido de un proceso de construcción la Convocatoria "Hacia el Diálogo Nacional por la Educación. Por una verdadera transformación educativa" (DNE), fue suscrita en la Ciudad de México el 18 de enero de 2016, por 29 académicos e intelectuales comprometidos con la defensa de la educación pública y por 33 organizaciones sociales, con el fin de convocar a la nación mexicana a un diálogo para construir la ruta de una transformación educativa, que tenga en cuenta lo mejor de la escuela mexicana y de otros países, los mejores avances en investigación y en la práctica, los conocimientos universales y locales como producto del desarrollo humano en el devenir de su historia. Con el fin de confluir en un solo torrente la ruta del DNE, las modalidades de participación, sus alcances y el horizonte de transformación educativa al que se comprometieron los participantes.

Algunas tareas planteadas se dirigieron a recuperar las propuestas de los eventos estatales, regionales y locales que constituyen la plataforma educativa en esta etapa; continuar con la elaboración del documento de la Educación Alternativa por la Comisión de Sistematización del Diálogo; impulsar la realización de eventos en todas las entidades del país y en instituciones de nivel básico, medio y superior, como el "Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. Básica, Media y Superior" convocado por CNTE, Asamblea Interuniversitaria, Asamblea General Politécnica, FECSM, SUTIEMS, SITUAM, STAUACH, SUTUACM, llevada a cabo en el Aula Magna de

de transformación de la educación de nuestro país.

la FFyL de la UNAM, el 15 de junio de 2016, donde se trabajaron tres ejes: 1) situación internacional de la educación pública; 2) reforma educativa en EB, EM, ES, y 3) articulación del movimiento en defensa de la educación pública.

Se realizaron dos encuentros preparatorios del Diálogo Nacional por la Educación, el 20 de enero y el 23 de febrero del 2016, se llegó a la Primera Sesión Plenaria del DNE el 23 de abril. La segunda sesión fue el 28 de mayo y la tercera se realizó el 2 de julio del mismo año, en este evento se culminó con la presentación de documentos conclusivos del DNE y un avance significativo de la propuesta a discusión de la Educación Alternativa Nacional. Los propósitos de estas tres sesiones fueron a) dar a conocer los avances del DNE con base en los ejes de análisis y en el ejercicio de sistematización de educación alternativa; b) fortalecer la lucha contra la reforma educativa y el apoyo al magisterio democrático, y c) continuar con la discusión en torno a los alcances y la perspectiva de transformación educativa.[29]

De enero a junio de 2016 se combinó la lucha político-sindical y la participación en la concreción del Proyecto Alternativo, logrando tener las herramientas e instrumentos necesarios para la transformación. Se realizaron innumerables eventos educativos como foros, encuentros estatales y nacionales, paneles, mesas redondas, asambleas, coloquios, conferencias, talleres, conversatorios, etc., en los estados, regiones y centros de trabajo, con una amplia convocatoria magisterial y popular en el marco del DNE. Uno de los consensos fue organizar un Congreso Nacional de Educación con carácter representativo y popular.

En este proceso social y político en defensa de la educación pública, se transitó por dos vías:

[29] Estos propósitos estuvieron incluidos en las convocatorias de las tres sesiones plenarias del DNE.

1. La de la sistematización de los planteamientos prácticos y teóricos de los distintos contingentes magisteriales, de colectivos educativos, así como de planteamientos individuales de docentes.
2. La vía que en función de nuestros planteamientos y de la imposición del Estado Mexicano con su reforma fallida, ha generado en los últimos tres años y que de manera natural se conjuntan en este Diálogo. Lejos de constituir una respuesta inmediatista a las políticas educativas del régimen, nuestra respuesta busca seguir pugnando por una verdadera transformación de la educación pública, tal como lo necesitamos, tal como lo anhelamos y como lo hemos soñado miles de docentes y no docentes, estudiosos, académicos, investigadores, padres de familia: con el concurso y participación de todos (DNE, 23/04/2016).

Para avanzar en este anhelo de concretar una educación emancipadora a través de un proyecto alternativo, se propuso crear una estructura conformada por una Comisión de Sistematización[30] responsable de los trabajos para elaborar el Proyecto de Educación Alternativa Nacional (PEAN) propuesta desde la CNTE con la participación de académicos y maestros. Es una contrapropuesta del modelo educativo promovido por el gobierno federal –basado en el enfoque por competencias, desvinculado de la comunidad, con conocimientos fragmentados, parcelados, dogmáticos, ahistóricos, homogeneizantes, alienantes, saturados de información y pobres en contenido, que no responden a los intereses y necesidades de los estudiantes, maestros y la comunidad–. A diferencia de este modelo, la CNTE propone un proyecto educativo abierto y flexible.

Para la sistematización de este proyecto educativo fue necesario partir del acervo de documentos que la Coordinadora ha ido elaborando desde hace más de 36 años a través de informes, resolutivos,

[30] Conformada por Antonia Candela, Tatiana Coll, Juan Manuel Rendón, José Carlos Buenaventura y Martha de Jesús López.

libros, videos, boletines, trípticos y cuadernillos, donde se recogen experiencias docentes y planteamientos teóricos, conceptuales y metodológicos de la pedagogía y las propuestas didácticas, así como los aportes de los conocimientos disciplinarios: español, matemáticas, geografía, historia, civismo, biología, física, química, medicina, filosofía, formación artística y educación física, entre otros.

Como parte de la agenda temática para el diálogo destaca el punto relativo a la educación alternativa, donde en el contexto sociopolítico y educativo es necesario iniciar el proceso de construcción de alternativas de contenidos mínimos y de los enfoques didácticos más avanzados en cada uno de los contenidos disciplinares antes mencionados. Y cuyo propósito es iniciar un diálogo para la construcción de las propuestas que articulen los avances de la investigación didáctica de las prácticas educativas transformadoras, para orientar el trabajo cotidiano en las aulas. Las propuestas dentro de este eje pueden aportar experiencias y desarrollos en varios o en solo alguno de los conocimientos disciplinares. (Convocatoria de la 1ª Sesión Plenaria del DNE, 23/04/2016). Los convocantes son académicos e intelectuales, organizaciones académicas, sociales y políticas, y la Nueva Central de Trabajadores. La parte IV de la Convocatoria, Agenda Temática para el Diálogo, contiene 12 puntos que fueron los ejes de discusión en este proceso: educación pública, democrática, nacional, crítica, dialógica, justicia social, emancipación social, política, educación y sus actores: alumnos, maestros y sociedad, educación: legislación, gestión y financiamiento, educación alternativa, y educación revolucionaria.

El PEAN retoma el cúmulo de experiencias y planteamientos pedagógicos hechos en forma individual, en colectivos o producto de diversas actividades educativas realizadas en el ámbito regional, estatal y nacional, donde destacan el Programa de Transformación Educativa del Estado de Oaxaca (PTEO); el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM); las Escuelas Altamiranistas de Guerrero; los Talleres Estatales de Educación Alternativa y los Talleres estatales Político-Pedagógicos de

Chiapas; también fueron integradas las propuestas pedagógicas de otras secciones agrupadas en la CNTE que con sus propias dinámicas van definiendo y avanzando ideas novedosas y creativas dirigidas a una educación emancipadora.

Además se integraron las aportaciones generadas en los dos encuentros preparatorios y las tres sesiones convocados por el DNE. Se constituyó una propuesta pedagógica más desarrollada y con un amplio consenso, cuya culminación se presentó en la Tercera Sesión Plenaria el 2 de julio de 2016. En el transcurso de estos eventos en los contingentes de la CNTE se presentó una gran cantidad de actividades educativas, mostrando contribuciones valiosas como parte del PEAN y de los Proyectos Educativos Estatales y Regionales acordes con su contexto.

De estos documentos, experiencias y planteamientos pedagógicos y disciplinares se retoman ciertos ejes nodales y recurrentes en el sentido de que están presentes prácticamente en todas las propuestas y que a continuación se muestran de manera general, como los elementos fundamentales que caracterizan las diferentes propuestas de la CNTE, a lo largo de estos años.

De los documentos, experiencias y planteamientos pedagógicos y disciplinares construidos a lo largo de estos años, se retoman aspectos fundamentales que están de manifiesto en las distintas propuestas pedagógicas para delimitarlos en líneas generales como parte del proceso de sistematización del PEAN.

La estructura del PEAN se compone de dos niveles y diez líneas generales:

I. **Nivel nacional.** Los aspectos que se comparten en todo el país y que permiten concebir la alternativa como una propuesta común, de unidad dentro de la diversidad.

    1. Antecedentes.
    2. Línea sobre los principios, enfoques o las perspectivas pedagógicas y fundamentos teóricos.

3. Línea de organización escolar y práctica docente.
4. Línea de contenidos básicos universales.
5. Línea de evaluación.

II. Nivel escolar-comunitario. Permite desarrollar las propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad de contextos.

6. Línea comunitaria (colectivo-proyecto).
7. Línea de trabajo y cultura.
8. Línea intercultural.
9. Línea por la paz y los derechos humanos.
10. Línea de medio ambiente.

El PEAN enuncia los principios de la educación alternativa definidos por la CNTE: su carácter revolucionario, democrático público, gratuito, equitativo, universal, moderno, nacionalista e internacionalista, su vinculación con el trabajo, su reconocimiento a los trabajadores de la educación y su carácter antidogmático como propuesta flexible para ser enriquecida y modificada en la práctica docente. Los enfoques o perspectivas pedagógicas: humanista, integral, holística, comunal, con perspectiva de género y dialógica. Los fundamentos teóricos: filosófico, político, sociológico, pedagógico, psicológico y antropológico. Se fundamenta en principios, perspectivas pedagógicas y fundamentos teóricos desde una postura crítica.

Esta propuesta pedagógica nacional no pretende presentar una propuesta curricular, sino líneas generales con contenidos mínimos y flexibles que permitan incorporar contenidos y propuestas locales a través de los colectivos escolares donde se incorporen los proyectos comunitarios y los desarrollos curriculares locales que permitan incluir los aportes que se adapten a los diversos contextos del país.

Es decir, se trata de

> aportar una serie de propuestas iniciales sobre orientaciones político académicas y contenidos alternativos que los docentes pueden desarrollar con sus alumnos cuando trabajen sobre los contenidos escolares, de manera que en la

> práctica vayan modificando la orientación de la currícula del gobierno (Propuesta a discusión Educación Alternativa, 02/07/2016, p. 14).

Como parte de la justificación de la relevancia de la línea de contenidos básicos universales, se pretende: asegurar una equidad educativa nacional en la que los alumnos compartan el conocimiento básico que ha desarrollado la humanidad; asegurar la situación de los alumnos migrantes o desplazados para que continúen sus estudios; recuperar y revalorar el saber docente.

El proceso de elaboración de la propuesta alternativa del nivel básico debe mantener un carácter experimental al ser modificada según los resultados de su aplicación, ser parte de un proceso colectivo como parte de la construcción de la propuesta educativa, en el cual participe una comisión de investigadores y maestros, donde dicha propuesta vaya dirigida a la planeación colectiva de las escuelas, darse la ampliación de las bases docentes a partir de que es una propuesta basada en los saberes docentes y puede servir de orientación frente a los programas y material didáctico oficiales, además de que permite tomar en cuenta la gran diversidad cultural y los distintos tipos de escuela que existen en el país.

En la constitución de esta propuesta existen temáticas en las que se plantean las bases para la comprensión de la realidad y se generan herramientas de análisis y reflexión a través del cuestionamiento de esa realidad donde los alumnos puedan desarrollar nuevas orientaciones y dar soluciones ante los problemas actuales.

Otra de las contribuciones de esta Propuesta Educativa va dirigida hacia la construcción de una evaluación alternativa[31] entendida como un proceso ético, dialógico, reflexivo y complejo. Los fines que persigue son de diagnóstico, retroalimentación y mejora de la educación; para ello, se establecen líneas generales con un

[31] En el diseño de esta propuesta de evaluación alternativa se recuperan algunos planteamientos expuestos en el Foro Nacional de Evaluación Alternativa, rumbo al VII Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE (10/10/2015).

enfoque integral y formativo, centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

> que permite la valoración de contextos, procesos, materiales curriculares, instituciones, acciones, instrumentos, funciones que se interrelacionan con el proceso de aprendizaje, con la finalidad de incidir para transformar la realidad de las condiciones que rodea el acto educativo, lo cual nos permite evaluar estos ámbitos en sus relaciones con cada uno valorando así sus responsabilidades y compromisos entre los procesos y los participantes (Propuesta a discusión Educación Alternativa, p. 24).

La evaluación como proceso dialéctico, se evalúa en las escuelas, se evalúa lo que el alumno sabe y no sabe, como definición de las estrategias a seguir. Se emplean distintas formas de evaluar: la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación.
La evaluación alternativa cumple con las siguientes características: debe ser integral, pedagógica, democrática, incluyente, continua, procesual, contextual, sistemática y científica. Toma en cuenta principalmente la técnica e instrumentos de evaluación cualitativos.

Esta evaluación responde a los siguientes cuestionamientos: ¿A quién evaluar? ¿Quiénes evalúan? ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo evaluar?

Como parte de las conclusiones del Foro Nacional de Evaluación Alternativa

> se plantea una evaluación que contemple los diferentes escenarios del acto educativo, con la participación colectiva, consensuada, activa, consciente y comunal de docentes, padres de familia, estudiantes, directivos y comunidad, respetando la diversidad cultural, geográfica, lingüística y social del país dejando de lado los planteamientos individualistas y de competencia como señala la SEP (Conclusiones del Foro Nacional de Evaluación Alternativa, 2015).

La evaluación alternativa es horizontal y democrática, participa la comunidad educativa en su definición, orientación y aplicación

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los proyectos escolares-comunitarios, en los objetivos propuestos, en los fundamentos pedagógicos y las propuestas didácticas, en la planeación anual y de clase, etc. En la evaluación de las condiciones de infraestructura y mantenimiento escolar, de los recursos y materiales escolares… en fin, un sinnúmero de actividades que realiza la escuela deben ser sometidas a evaluación con fines de una verdadera mejora escolar, donde la escuela sea un espacio de convivencia y armonía; de creación y producción de conocimientos, habilidades y destrezas para el bien de la humanidad. Donde se desarrolle el espíritu científico, tecnológico y artístico de los niños y jóvenes.

Como se advierte, esta educación alternativa en proceso de construcción se concretiza, materializa y perfila como una auténtica educación para la emancipación integral, con lo cual se cumple una de las tareas por la cual fue convocado el Diálogo Nacional por la Educación, que es la articulación y sistematización de los distintos proyectos educativos para reunirlos en Proyecto Educativo Alternativo Nacional de la CNTE.

Ruta del proceso de construcción del Proyecto de Educación Democrática (PED)

Como respuesta a la creciente movilización de la CNTE, el 11 de julio del 2016 la Secretaría de Gobernación propuso la instalación de tres mesas de trabajo a la Comisión Nacional Única de Negociación de la CNTE, con el objetivo "de generar consensos estables y duraderos" (Segob, 11/07/2016): Mesa política, que se instaló el 13 de julio de 2016; Mesa educativa, que se instaló el 19 de julio de 2016 y Mesa de carácter social, que se instalaría el 21 de julio del 2016. En la Mesa educativa con la Segob el 19 de julio del 2016 y con el acompañamiento del Grupo Académico Asesor de la CNTE, conformado por Hugo Aboites, Alberto Arnaut, Enrique Ávila, Luis Bello, Antonia Candela, Hugo Casanova, Tatiana Coll, Iván García,

Teresita Garduño, Martha de Jesús López, César Navarro, Manuel Pérez Rocha, Juan Manuel Rendón y Elsie Rockwell, quienes emitieron un Pronunciamiento; se presentó el documento *Ruta del proceso de construcción del proyecto de educación democrática*, que en sus Consideraciones generales, afirma que

> la demanda fundamental de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación es la abrogación de los cambios a los artículos 3º y 73 constitucionales y las leyes secundarias (LGE, LGSPD y LINEE) que, en conjunto, este gobierno denomina reforma educativa. La CNTE considera como fundamental la construcción del Proyecto de Educación Democrática como base para la transformación de la educación en México. Esta construcción sólo podrá realizarse si, en lo inmediato, se suspende la aplicación de todas las acciones inherentes a la reforma educativa y particularmente de su evaluación impuesta; lo que implica eliminar los obstáculos y resarcir los daños –hostigamiento administrativo y mediático, sanciones laborales, los ceses por la resistencia al proceso de evaluación punitiva, restricciones pedagógicas y la criminalización de la protesta social– que han constituido un retroceso en las características esenciales de una educación pública, gratuita y laica (CNTE, 19/07/2016).

En este documento además se afirma que

> la CNTE tiene la convicción de promover la construcción del Proyecto de Educación Democrática bajo los principios de la más amplia participación social. Ello implica que el Diálogo Nacional por la Educación –que es un esfuerzo realizado en todo el país a lo largo de los últimos seis meses– seguirá siendo desarrollado como parte medular de la definición de los aspectos sustantivos del Proyecto Democrático de la CNTE (19/07/2016).

También sostiene como premisa educativa la formación integral de niñas, niños y jóvenes como parte fundamental para el desarrollo de un México soberano, justo y democrático"

Como componentes de este proceso de construcción se consideró a la educación como un derecho social inalienable y se le

caracterizó como democrático e incluyente, que contempla la participación directa de maestros, estudiantes, trabajadores de la educación, padres de familia, investigadores, pueblos, comunidades, colonias, barrios y organizaciones sociales; y que se desarrollaría a través de la deliberación, el análisis, el debate y la argumentación informados para la construcción de acuerdos.

El documento menciona que el proceso partirá de la recuperación de las reflexiones y propuestas de los eventos de carácter educativo realizados por el magisterio democrático y en la realización de foros regionales, estatales y nacionales; así como la realización de un Congreso Nacional Democrático de Educación.

Finalmente, en el documento se afirma que

> el resultado de este proceso de construcción del Proyecto de Educación Democrática será vinculante y resolutivo para la definición de la política educativa en México, a fin de garantizar que los órganos del Estado cumplan los acuerdos emanados de dicho congreso y lograr el mayor consenso social para una verdadera transformación de la educación (CNTE, 19/07/2016).

El Foro Nacional hacia la Construcción del Proyecto de Educación Democrática. Evaluación Educativa Integral

"La ruta pedagógica de la CNTE tiene como propósito incorporar a diversos actores al debate y a la construcción del Proyecto de Educación Democrática para generar un impacto político pedagógico sobre la coyuntura educativa actual, poniendo a consideración los avances y aportaciones de los asistentes para enriquecer el proyecto" (CNTE, 09/08/2016). Por ello, la CNTE convocó al Foro Nacional *Hacia la construcción del Proyecto de Educación Democrática: Evaluación educativa integral*, el día 9 de agosto de 2016 en la Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI. Al foro nacional asistieron más de 2,500 invitados de diversas partes del país y se

contó con la presentación de más de 40 ponencias con temáticas enfocadas a la convocatoria. Las personalidades que asistieron son de reconocido prestigio académico, político, religioso y social (entre otros, participaron Pablo González Casanova, Adolfo Gilly, Paco Ignacio Taibo II, John Ackerman, Luis Hernández Navarro, Arturo Alcalde, Alejandro Solalinde, Miguel Concha, el Grupo Académico Asesor y la Comisión Nacional de Mediación, además de representantes de organizaciones sociales, campesinas, de pueblos originarios, defensores de derechos humanos, diputados y senadores).

> En este primer foro se fijó un posicionamiento político sobre la ruta de construcción del Proyecto de Educación Democrática, de manera particular en lo referente a una evaluación educativa integral. La convocatoria fue abierta a diversos actores sociales: docentes, padres de familia, estudiantes, investigadores, académicos, organizaciones sociales, obreras, sindicales y religiosas, quienes fijaron su posición política contra la mal llamada reforma educativa, su evaluación punitiva y a favor de la construcción de una evaluación integral y democrática por la verdadera transformación educativa, así como la disputa por la conducción de la educación en el país (CNTE, 09/08/2016).

Consideraciones para una evaluación educativa integral

En este Foro se consideró que la evaluación de los docentes "no debe ser condición para su permanencia, sino para transformar su práctica educativa" que debe estar vinculada con el proyecto de transformación educativa decidida en el colectivo, realizarse de manera colectiva por la comunidad educativa, en relación con los avances del proyecto, necesariamente incluir la valoración de madres y padres, efectuada en reuniones escolares, a partir del informe del docente respecto de un periodo determinado y también, incorporar la valoración de los estudiantes sobre el trabajo hecho con su docente.

> No debe calificar a los docentes sino valorar los avances colectivos y las necesidades de solucionar los problemas, y así evitar que se jerarquice a los docentes

de una escuela. De esta manera, en la práctica será integral, contextualizada y formativa, promoverá la autonomía comunitaria e incorporará a todos los miembros de la comunidad para reconocer y atender a la diversidad cultural y sociolingüística (CNTE, 09/08/2016a).

Como conclusiones del Foro, se enunció que:

el propósito es impulsar la transformación de la educación nacional que debe estar basada en la práctica y formación de la moral y la ética. En valores de solidaridad, igualdad, fraternidad, libertad, inclusión; con sentido de lo colectivo, lo común y lo comunitario; que promueva el pensamiento crítico, la formación de ciudadanos pensantes y actuantes. Una educación humanística, científica, que promueva las artes, la cultura, las ciencias y la tecnología. Se trata de entender la educación como una misión de carácter público y de interés general, que combata las tendencias de privatización. Que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística, así como la riqueza de los pueblos originarios para generar una relación que se base en el reconocimiento de sus derechos, su autonomía y su libre determinación. Esto es, una educación pública, laica y gratuita que sea emancipadora y liberadora en la construcción de una nación soberana, independiente y democrática.

El proceso de construcción del proyecto alternativo se realiza en la práctica a partir del aula, en un contexto cultural y en un entorno particular y diverso en el ejercicio docente; desde la autonomía, la capacidad creadora y la libertad de cátedra de los maestros, junto con la formación de comunidades pedagógicas en cada escuela. Por ello y para ello, este proyecto debe garantizar el derecho a la educación como un derecho humano. Es necesario recuperar las propuestas pedagógicas que surgen de las distintas experiencias docentes en las regiones, como las que aquí se han expuesto.

Por último, se concluyó que la exigencia central del movimiento magisterial popular es

la abrogación de la reforma educativa, la libertad de los presos y perseguidos políticos por la lucha magisterial y popular, la verdad y justicia para

Nochixtlán, la presentación con vida de los 43 normalistas desaparecidos; reinstalación de todos los despedidos y alto a la represión administrativa a causa de la reforma educativa.

Perspectivas

El 29 y 30 de septiembre de 2016 se convocó a un segundo foro: "Hacia la construcción del Proyecto de Educación Democrática. Articulación de las Retrospectivas y Perspectivas de la Educación Alternativa", donde destacan dos de sus propósitos generales: promover la democracia participativa con el fin de considerar las propuestas educativas de diversos actores y disputar la conducción de la educación pública. Uno de sus propósitos específicos expresa incorporar nuevas voces nacionales e internacionales para continuar el debate en la construcción del Proyecto de Educación Democrática. Este evento educativo demuestra como la CNTE avanza en distintos planos de influencia: el local, nacional e internacional, generando una mayor riqueza en la socialización de las propuestas pedagógicas.

El tercer foro fue programado para octubre del 2016, para presentar el Proyecto Educativo Democrático y hacer un balance de lo realizado, así como definir la propuesta de convocar a un magno Congreso Nacional de Educación en el cual participen diferentes sectores progresistas de la sociedad, además de los trabajadores de la educación que pertenecen a la CNTE.

El avance de la ruta pedagógica trazada por la CNTE es gradual y progresivo en la concreción y materialización de la construcción del Proyecto Educativo Alternativo Nacional. Es fundamental la articulación y sistematización de las distintas propuestas pedagógicas, independientemente del proceso en el que se encuentren, lo que ha generado grandes expectativas entre los diferentes sectores progresistas de la sociedad, sobre todo, a partir de su aplicación en las escuelas públicas.

Referencias

CNTE (1990, octubre). Primer Congreso Nacional de la CNTE, Ciudad de México.

CNTE (2013, 12 de julio). Análisis y perspectivas de la Reforma Educativa. Memorias y resolutivos, julio 2013. Documento donde se sintetiza el sentir de los foros realizados.

CNTE (2014, 14 al 16 de febrero). Resolutivos del III Congreso Nacional Extraordinario de la CNTE, Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

CNTE (2014, 13 al 15 de junio). Resolutivos del VI Congreso Nacional de Educación Alternativa, Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Xalapa, Veracruz.

CNTE (2014, 19 al 21 de diciembre). Resolutivos. XII Congreso Nacional Ordinario, Chilpancingo de los Bravo, Guerrero.

CNTE (2015, 13 de diciembre). Hacia la educación que necesitamos los mexicanos. Documento.

CNTE (2016, 8 de enero). Acuerdos de la reunión de la CNTE con académicos sobre la ruta para el Diálogo Nacional por la Educación.

CNTE (2016, 15 de junio). Convocatoria al Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública. Básica, media y superior.

CNTE (2016, 19 de julio). Ruta del proceso de construcción del proyecto de educación democrática. Documento entregado en la Segob.

CNTE (2016, julio). La educación que proponemos las maestras y maestros. Documento en construcción por académicos asesores de la CNTE.

CNTE (2016, 9 de agosto). Memoria del Foro "Hacia la construcción del proyecto de educación democrática" convocado por la CNTE.

CNTE (2016a, 9 de agosto). Propuestas del Foro "Hacia la construcción del proyecto de educación democrática. Evaluación Educativa Integral", realizado en la Unidad de Congresos Siglo XXI del IMSS, Ciudad de México.

CNTE-CETEG (2016). Segunda reunión preparatoria estatal del Diálogo Nacional por la Educación. Educación Alternativa.

CNTE, Sección 9 (2016, 18 de enero). Convocatoria "Hacia el Diálogo Nacional por la Educación. Por una verdadera transformación educativa", Ciudad de México.

CNTE-Tlaxcala Consejo Central de Lucha (2014, 10 de febrero). Por un proyecto educativo al servicio del pueblo ¡Arriba los y las que luchan! Cuadernillo.

Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO (2013, noviembre). El proceso de masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas. Oaxaca de Juárez.

Comisión de Sistematización de la CNTE (2016, 2 de julio). Educación Alternativa. Informe sobre la Estructura de la Propuesta. Propuesta a discusión.

DNE (2016, abril). Convocatoria. 1ª Sesión Plenaria del Diálogo Nacional por la Educación.

DNE (2016, 23 de abril). Conclusiones, acuerdos y tareas. 1ª Sesión Plenaria del Diálogo Nacional por la Educación.

DNE (2016, mayo). Convocatoria. 2ª Sesión Plenaria del Diálogo Nacional por la Educación.

DNE (2016, 28 de mayo). Conclusiones, acuerdos y tareas. 2ª Sesión Plenaria del Diálogo Nacional por la Educación.

DNE (2016, 2 de julio). Convocatoria. 3ª Sesión Plenaria del Diálogo Nacional por la Educación.

González Castro, Jorge Valentín (2002, 4 de mayo). "La escuela de jornada de ocho horas. Por una educación integral de calidad." Ponencia presentada en el Foro de Educación Primaria, realizado por la Sección 9 y el Gobierno del Distrito Federal.

Hernández Morales, Pedro (2010, 9 de noviembre). "A construir un plan de lucha para una educación emancipadora del pueblo mexicano". Ponencia presentada en el Foro La transición al 2013. Hacia la sociedad democrática del conocimiento, convocado por la Secretaría de Educación del GDF.

López Aguilar, Martha de Jesús (2014). Ponencia: "Plan y Programa Nacional de Educación Alternativa", presentado en la Mesa 2b: El Proyecto Nacional de Educación Alternativa, del XII Congreso Nacional Ordinario de la CNTE, Chilpancingo, Guerrero, 19 al 21 de diciembre.

Navarro, César (2016, 23 de enero). Diálogo Nacional por la Educación.

Sección 7 de Chiapas (2015). Hacia una educación científica, popular, crítica, humanista y emancipadora. Proyecto estatal para la formación del nuevo educador y construcción del nuevo educador y construcción del pensamiento crítico. Material para los talleres estatales de Educación Alternativa.

Sección 18 del CNTE Michoacán (s/f). Programa de alfabetización Popular. Tríptico.

Sección 18 del SNTE-CNTE Michoacán. Comisión de Gestión Educativa. (s/f). Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán.

Sección 22, SNTE-CNTE (2015, 10 de octubre). Conclusiones del Foro Nacional de Evaluación Alternativa, Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

Segob (2016, 11 de julio). Documento firmado por Miguel Ángel Osorio Chong, secretario de Gobernación.

IMPACTO DE LA FALLIDA REFORMA EDUCATIVA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO: ALTERNATIVAS

Antonia Candela

Introducción

A principios del actual sexenio, el presidente Enrique Peña Nieto impulsó una serie de reformas de alto calado, como ha sido en particular la reforma energética, que abre totalmente las puertas al capital privado nacional e internacional, revirtiendo en la práctica la nacionalización petrolera realizada en el periodo Cardenista. La otra reforma que, a decir de las propias autoridades, es la más importante, es la mal llamada reforma educativa que modifica de manera vertical, antidemocrática e incluso anticonstitucional los artículos 3º y 73 de nuestra Carta Magna, y que como veremos más adelante, es básicamente laboral y representa un importante impacto negativo en la educación nacional.

La primera y única medida que durante cuatro años de la actual administración educativa federal –la Secretaría de Educación Pública, encabezada inicialmente por Emilio Chuayffet y actualmente por Aurelio Nuño–, consiste en imponer, generalmente por la fuerza y

la represión, lo que ellos consideran una *cultura de la evaluación* a través de la universalización de la evaluación estandarizada de los docentes, como el mecanismo para "mejorar la calidad" de la educación en México y como, a decir de estas autoridades, un requisito para tener la información que posibilite tomar las decisiones que permitan mejorar la educación en todos sus niveles (INEE, 2003). Para ello se ha designado al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el fin de que se encargue de la tarea de diseñar y aplicar nacionalmente las pruebas a los docentes de educación media superior y básica. Aunque siempre se han hecho evaluaciones en el sistema educativo, la novedad ahora, siguiendo ciertas políticas globalizadoras impuestas por la OCDE, es hacer evaluaciones llamadas "estandarizadas", diseñadas para tener resultados nacionales que permitan hacer comparaciones sobre la calidad de la educación entre diferentes contextos regionales y socioeconómicos del país y entre varios países (PISA).

Varias son entonces las razones por las que esta reforma se convierte en un tema relevante y de gran importancia en la actualidad; en primer lugar, por el impacto laboral que tienen las evaluaciones estandarizadas al establecerse en México como la base para contratar a nuevos maestros y remover del trabajo para el que fueron contratados a docentes en servicio, pasando por encima de las leyes laborales establecidas en la Constitución Mexicana. En segundo lugar, porque se pretende que esta cultura de la evaluación se convierta en una práctica permanente en todos los niveles del sistema educativo, evaluando a alumnos, maestros, escuelas, currículos, etc. En tercer lugar, porque se pretende que la evaluación estandarizada sea el instrumento fundamental para mejorar la "calidad" de la educación, responsabilizando de ello exclusivamente a los maestros; y en cuarto lugar, porque la aplicación continua de pruebas y la jerarquización y comparación entre docentes, escuelas, alumnos, sistemas educativos y países, es anunciada como un factor que ya tiene un fuerte y permanente impacto en las prácticas cotidianas de enseñanza a un nivel nacional.

Aquí me propongo describir algunas características que han tenido las evaluaciones estandarizadas sobre los sistemas educativos de otros países en los que éstas se han aplicado por varios años. Haré un breve recuento de lo que aportan los estudios de especialistas en varios países del mundo sobre esta manera de impulsar lo que oficialmente se considera el instrumento fundamental para mejorar la llamada "calidad" de la educación, analizando también propuestas alternativas que se han probado en otras naciones para distinguir a buenos maestros de los que no lo son. Describiré también lo que han sido algunos de los más fuertes impactos nacionales que hasta el momento ha tenido esta política a cuatro años de ser aplicada, y para terminar presentaré algunas posibles alternativas para mejorar la educación, abiertas a la discusión y la construcción de consensos entre los actores del sistema educativo.

Algunos efectos de las evaluaciones estandarizadas a largo plazo

Una de las formas de prever los posibles efectos de una política a largo plazo es analizar el impacto que ha tenido su aplicación en otros países en los que dicha política se ha sostenido por varios años, haciendo las correcciones pertinentes según las diferencias de contexto y de circunstancias. Por esta razón describiremos algunos de los efectos de las políticas de evaluación aplicadas nacionalmente a docentes y a alumnos por más de 15 años en países como Chile, Brasil y Estados Unidos. Los primeros dos países, de condiciones similares a las de México (de acuerdo con los resultados de las pruebas internacionales PISA para alumnos de 16 años, aplicadas por la OCDE) y Estados Unidos con los mejores resultados de estas mismas.

a) Efecto de aumento de la marginación

En esta sección el análisis va a centrarse en lo que podríamos llamar los efectos sociales de las pruebas estandarizadas a los alumnos

sobre la educación, que se aplicaron antes de las evaluaciones estandarizadas a los docentes.

En un estudio realizado en Chile, después de 20 años de aplicación de pruebas nacionales estandarizadas, a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), que incluye pruebas de castellano y matemáticas a los cuartos y octavos básicos en los años pares e impares, respectivamente, mostraron un mejoramiento de los conocimientos que adquieren los alumnos de entre 10 y 20%, pero aumenta la distancia de los resultados entre las escuelas privadas de los sectores de más altos ingresos y las escuelas públicas a las que asisten las capas bajas de la sociedad (Mella, 1999). Este mejoramiento de la calidad, sin embargo, no ocurre siempre: en Brasil los resultados nacionales han descendido, después de 10 años de aplicación de pruebas de matemáticas a escala nacional en educación básica (De Freitas, 2004, p. 434). Por otro lado, aun cuando los resultados mejoren, como ocurre en Chile, el incremento en la distancia entre los resultados de las escuelas privadas y las públicas, sobre todo las de los sectores más empobrecidos, cuestiona la relación que se ha pretendido establecer entre equidad y educación.

Uno de los mecanismos que produce este efecto de aumento de la desigualdad es el que se ha llamado el Efecto Mateo, el cual actúa de la siguiente manera: a nivel institucional, una escuela donde sus alumnos y docentes salen mejor evaluados adquiere prestigio y, por tanto, posiblemente obtenga mayores recursos para su desempeño; aunque esto no ocurra, el prestigio social hace que más alumnos acudan a ella. Dicha escuela tiene posibilidad de hacer una mejor selección tanto de los mejores alumnos como de los mejores maestros y, por ello mismo, aumentarán sus posibilidades objetivas de obtener mejores resultados en evaluaciones posteriores. En educación es bien conocido el efecto de la autoestima y de la valoración social como uno de los mecanismos más efectivos para mejorar el desempeño educativo, tanto de alumnos como de maestros. No es casual que en Finlandia, que tiene el primer lugar en las pruebas de PISA, los docentes de educación básica sean reconocidos al mismo

nivel que los profesionistas del más alto prestigio social. Por tanto, el mejoramiento del prestigio social actúa también como un factor subjetivo que contribuye a mejorar el desempeño educativo en las escuelas, de alumnos y maestros que salen bien evaluados. Además, otro dato que debe tomarse en cuenta en esta tendencia tan generalizada de compararse con Finlandia, es el hecho de que en ese país no existe una evaluación nacional aplicada a todos los docentes, pues su desempeño se basa en la confianza. En general, en ese país no se utilizan los exámenes de opción múltiple y a los alumnos no se les evalúa nacionalmente antes de los 16 años, cuando se aplica la prueba PISA.

Por otro lado, el prestigio de las escuelas cuyos participantes obtienen peores resultados disminuye, y con ello, posiblemente disminuya la autovaloración de sus actores y el estímulo por el trabajo; además, el efecto continuo de las pruebas contribuye a una selección en la que ahí se van quedando alumnos que están en deficientes condiciones para sacar buenos resultados en el tipo de pruebas estandarizadas (Pérez Mora, 2004, p. 437).

En el nivel individual el mecanismo de marginación –como ha ocurrido no sólo en Chile, sino también en Brasil y sobre todo, en Estados Unidos– actúa de la siguiente manera: a un alumno o a un docente que resulta mal evaluado se le etiqueta como un mal alumno o un mal docente, lo que también actúa en su autoestima y en lo que espera de él la escuela (efecto Pigmalión) y, por tanto, es muy probable que disminuya su desempeño educativo. Pero también hay un efecto objetivo que contribuye a marginarlo. Para que la escuela obtenga mejores resultados, un mecanismo habitual que ha aparecido es el de pedir a los alumnos que salieron mal evaluados que no presenten el examen o el de hacerlos que repitan el año para que así obtengan mejores resultados (Valenzuela, 2002, pp. 97-116). Investigaciones realizadas en Estados Unidos muestran que la reprobación aumenta hasta en 50% la posibilidad de que un alumno sea expulsado de la escuela (IDRA, 2001). Así, las evaluaciones externas representan el riesgo de contribuir primero, a aumentar

la reprobación, y después, a aumentar la expulsión de los alumnos que obtienen peores resultados en las pruebas estandarizadas.

Al construir ítems estandarizados para las pruebas que se aplican a los actores educativos, necesariamente se homologan las demandas desde unas características lingüísticas y desde unas prácticas sociales y culturales determinadas que ponen en desventaja a los sectores que no pertenecen culturalmente a ellas. La mayor parte de estos ítems son diseñados desde parámetros de la cultura occidental de los países a los que pertenece la OCDE. En un país multicultural como es el nuestro, los grupos indígenas y muchos sectores bajos de la sociedad como los campesinos pobres, están muy distantes lingüística y culturalmente de estos referentes y por tanto, hay que asumir que probablemente parten de una posición de desventaja para enfrentarse a las características de unas pruebas como éstas.

Los resultados de diversas pruebas nacionales de lectura y matemáticas aplicadas desde 2003 por el INEE muestran que son los sectores indígenas y de comunidades rurales pobres –sectores marginados educativamente en nuestro país y cuyo contexto social y familiar no desarrolla las competencias que la escuela valora, como la lectura, o que tienen dificultad para entender el contenido de las preguntas en español y para responder a exámenes largos por escrito– los que tienen más probabilidades de salir mal evaluados en las pruebas estandarizadas. Es fácil concluir que esto no muestra mayor incompetencia de los alumnos de comunidades indígenas o rurales, sino que sus resultados se deben en gran medida a que tienen una lengua y una cultura que no es tomada en cuenta como referente para las pruebas. En países como Estados Unidos los grupos étnicos distintos de los dominantes, como los latinos y los más pobres de la sociedad son también los que obtienen los peores resultados en estas pruebas (Valenzuela, 2003).

Aparte de los factores de desventaja, ya analizados por el origen lingüístico y cultural de los alumnos y maestros, existen otros elementos que deben ser tomados en cuenta para interpretar los resultados de las evaluaciones estandarizadas. La investigación educativa

ha puesto en evidencia desde hace mucho tiempo que tanto la enseñanza como el aprendizaje dependen del contexto social en el que ocurren (Cicourel, 1974; Bruner, 1984; Coll, 1986); sin embargo, las pruebas estandarizadas tienden a descontextualizar el aprendizaje y evalúan con los mismos parámetros a un alumno o a un docente de una escuela urbana con aquellas que tienen mejores condiciones de trabajo educativo, y a un alumno o a un docente que trabajan en una escuela de zonas rurales o indígenas apartadas y que en muchos casos no tienen ni las condiciones materiales (pizarrones, materiales educativos, luz o baños) ni los recursos de enseñanza adecuados.

Si la evaluación estandarizada se centra en los aprendizajes logrados por los alumnos sin tener en cuenta lo que se les ha enseñado y las condiciones en las que se imparte esta enseñanza, se pone en desventaja a los sectores que, por diversos factores, trabajan en peores condiciones de enseñanza. Así mismo, las evaluaciones estandarizadas a docentes no toman en cuenta las diversas condiciones de trabajo y los saberes diversos que tienen para adecuar su enseñanza al contexto. De esta manera, se corre el riesgo de culpar a los individuos de los resultados de las pruebas, sin considerar los contextos de desigualdad de la oferta educativa que son responsabilidad del sistema educativo en su conjunto, no de los individuos. Esto es, se culpa a los individuos de que el sistema les proporcione una escuela con menos recursos y condiciones que a otros. Esta situación nuevamente pone en desventaja a los sectores de la sociedad más desfavorecidos económica y socialmente, que son los que con mayor frecuencia tienen apoyos educativos más deficientes.

De esta manera, la aplicación de pruebas estandarizadas o iguales para los desiguales y la comparación entre ellos con base en estas pruebas (a través de lo que se denomina *rankeo*) es un mecanismo que ha conducido, ya sea en países del primer mundo, como Estados Unidos, o en países con condiciones muy semejantes a las nuestras, por ejemplo Chile y Brasil, al aumento de la desigualdad entre las escuelas y entre los docentes y los alumnos. Estos sistemas permanentes de evaluaciones estandarizadas tienen, por tanto, el

gran riesgo de actuar en dirección contraria a la equidad educativa al aumentar la distancia entre los sectores que tienen mejores resultados y los que obtienen peores resultados en las pruebas aplicadas (Martinic, s/f, p. 14).

b) Efectos sobre el currículo, sobre los enfoques de enseñanza y sobre los modelos de formación docente

Esta sección se va a centrar en lo que podríamos llamar los posibles efectos de las pruebas estandarizadas en el contenido educativo. Uno de los efectos ampliamente reconocidos de la aplicación de cualquier sistema de evaluación, sobre todo cuando se diseña desde fuera de la práctica misma, es el del impacto en la práctica, es decir, en lo que se enseña y la manera como se enseña. Por ejemplo, en educación superior y en investigación científica es claro el impacto que han tenido los sistemas de evaluación como el SIN, al orientar el quehacer investigativo hacia lo que el tipo de productos y las formas de circulación en los medios a los que el sistema les da mejores calificaciones. Cuando estos resultados tienen un impacto sobre los recursos que recibe el docente o investigador y cuando sus resultados tienen una difusión social amplia que conduce al fenómeno de etiquetar a los evaluados e influir en su prestigio social, estos sistemas tienen el efecto de ir modificando las prácticas, eliminando aquello que no se evalúa positivamente.

En el caso de la educación, la presión a los docentes para que sus alumnos y ellos mismos salgan bien evaluados tiene el efecto de que éstos tiendan a "enseñar para el examen" o a desarrollar los aspectos que se toman en cuenta en las pruebas para docentes. Por tanto, los contenidos que no están planteados en las pruebas –muchos de los cuales tienen que ver con el contexto local de los alumnos– van dejándose de lado. Asimismo, las prácticas que, aun cuando sean necesarias para la comprensión no son tenidas en cuenta en las pruebas,

pueden tender a no ser consideradas por los maestros si ellos priorizan la obtención de mejores resultados en las pruebas sobre la importancia de que sus alumnos comprendan bien el contenido.

El riesgo es que los criterios sobre cómo enseñar y qué enseñar ya no se basen en la necesidad de una mejor formación ni en las necesidades locales de cada sector educativo, sino en la transmisión de los recursos que se requieren para pasar bien las pruebas. Por tanto, un efecto importante es que en la práctica el currículo real va siendo el contenido y los enfoques que tienen implícitos las pruebas estandarizadas. Cuando las pruebas están diseñadas desde fuera del sistema educativo y no están vinculadas con el currículo real ni con las condiciones de enseñanza –o sea, el contexto local y lo que se enseña y cómo se enseña a los alumnos–, la aplicación continua de estas pruebas va desplazando al currículo y sustituyéndolo por los contenidos de las evaluaciones. De manera similar, las pruebas estandarizadas aplicadas a los docentes tienden a establecer parámetros de lo que es la buena docencia que pasan por encima de los sistemas nacionales de formación docente, tanto inicial como en servicio. No es casual que junto a esta política de dominio de las evaluaciones haya una orientación dominante por parte de las autoridades, que atenta contra las normales y las instituciones públicas de formación de maestros, sobre todo las rurales. En ese contexto hemos visto el terrible atentado contra los estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa, con la desaparición de 43 de ellos.

La construcción de los ítems y de las pruebas se realiza necesariamente desde una cierta concepción educativa, desde enfoques sociales y culturales de lo que es deseable que la educación promueva y favorezca, pero estas concepciones por lo general no se plantean explícitamente y quedan ocultas en los criterios de evaluación. De esta manera quedan ocultos los modelos, las políticas y los criterios culturales que interesa promover o favorecer. Sería deseable conocer los criterios técnicos, los modelos y enfoques educativos implícitos en las pruebas para permitir un debate académico y de política educativa necesario en nuestro país.

Si el sistema nacional de evaluación se basa en este tipo de pruebas, su efecto a largo plazo será el de ir marginando el currículo nacional frente a parámetros internacionales que pueden no ser necesariamente los más convenientes para nuestro país y ponen en riesgo políticas educativas como la equidad de la educación, las políticas compensatorias, las políticas interculturales con las que se ha tratado de que las escuelas y nuestro sistema educativo tengan en cuenta la cultura de origen de los alumnos, y la reconozcan y valoren como un medio para educar en el reconocimiento a la diversidad y para fortalecer la identidad de los distintos grupos culturales en México.

Las pruebas estandarizadas que hasta ahora hemos analizado se basan en cortes diacrónicos del sistema que son como una fotografía que nos aporta cifras agregadas que, en el mejor de los casos, permiten conocer el estado del sistema educativo comparando los resultados de sus diferentes estratos y niveles. Sin embargo, estos datos no nos dan información sobre las causas por las que se obtienen ciertos resultados ni nos permite analizar las características de los procesos educativos que ocurren en las aulas, sin los cuales es difícil entender cuáles son los problemas educativos que conducen a ciertos resultados y saber qué decisiones y medidas adoptar para contribuir a resolver estos problemas y, en consecuencia, a mejorar la educación.

Lo que es común a todos los programas de evaluación del desempeño docente a escala nacional y censal son sus resultados en el sentido de favorecer siempre a los maestros que ya tienen mejor posición y desfavorecer a las mayorías. Esto se agrava con los exámenes de opción múltiple, como son los que aplica el INEE en México. La misma Diane Ravitch, subsecretaria de Educación de Estados Unidos en los años 90, que inició la aplicación de exámenes estandarizados a los maestros, al paso de los años reconoce que estos exámenes tienen efectos secundarios que terminan privatizando la educación pública, marginando a los sectores menos favorecidos y destruyendo el tejido social que se construye alrededor de las

escuelas. Por eso, actualmente ella denomina a estos tipos de evaluación "modelos empresariales". Tanto en Estados Unidos como en otros países de América Latina e incluso de Europa, los sistemas de evaluación estandarizada han generado importantes protestas de maestros y autoridades locales que, sin embargo, no han adquirido la permanencia y extensión del rechazo que en México han enarbolado los maestros de educación básica, sobre todo los agrupados en la CNTE y de manera prioritaria, los de los estados que tienen un importante componente de población de grupos étnicos (Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca).

Existen otros tipos de pruebas nacionales complementarias que se han aplicado en varios países, en la búsqueda de información relevante para la toma de decisiones tendentes a mejorar la educación, como las que tratan de analizar el aprendizaje de los alumnos en un cierto periodo o las que tratan de estudiar los procesos vinculados con la cultura escolar y las prácticas educativas.

c) Evaluaciones de valor agregado

Estudios numerosos de perspectiva etnográfica así como el análisis de seguimiento de cohortes de alumnos buscan investigar el efecto de la escuela sobre los alumnos. Se ha encontrado que tanto en Estados Unidos (v. Arancibia, 1992) como en América Latina (Schielfelbein y Farrel, 1982) y en estudios comparativos entre países ricos y países pobres (Heyneman y Loxey, 1982) la diferencia entre cómo ingresan a la escuela y cómo salen es mucho mayor en alumnos que provienen de sectores pobres. Es decir, estos estudios denominados de "valor agregado" permiten analizar los conocimientos que la escuela les aporta a los niños, cuánto aprendieron en relación con lo que sabían y no en relación con otros niños, que tal vez entraron a la escuela en otras condiciones. De esta manera, se trata de comparar a los alumnos consigo mismos y con otros alumnos y escuelas de las mismas condiciones socioculturales y económicas.

Estas son, por tanto, evaluaciones contextualizadas que tratan de controlar los factores socioeconómicos de entrada que tienen fuerte impacto sobre los resultados comparativos en el ámbito nacional. En este tipo de evaluaciones se encuentra que las escuelas de los sectores pobres son mucho más efectivas que las de clase media y clase media alta, pues el cambio en conocimientos y competencias de los alumnos de estas escuelas es mucho mayor que en los otros casos (Mizala y Romaguera, 1998). En este tipo de evaluaciones se refleja el esfuerzo de los docentes y de los alumnos por superar sus condiciones de marginación, asimismo, se puede notar el reconocimiento y el importante valor social que tiene la escuela para sectores y países pobres como los latinoamericanos (Pérez Mora, 2004, p. 437).

Sin embargo, en investigaciones recientes (Schochet y Chiang, 2010) se encuentra que existe un margen de error de entre 25 y 35% en las mediciones del desempeño docente que se basan en exámenes *pre* y *post test* a los alumnos, debido a las dificultades de realizar exámenes equivalentes, entre otras razones, por la obvia variación en los contenidos examinados y por el efecto de entrenamiento que los niños tienen cuando resuelven una prueba por segunda vez debido a que ya saben cómo contestar las preguntas que les hacen. También se ha visto que este tipo de exámenes aplicados a los alumnos para calificar a los docentes ha conducido, en países como Estados Unidos, a que los maestros manipulen a la baja los resultados de las primeras pruebas (*pretests*), con el fin de que los alumnos muestren un mayor avance al compararse con la prueba posterior.

En varios países existen también programas que pretenden mejorar la educación a través del otorgamiento de incentivos económicos adicionales a los docentes que resultan mejor calificados. Sin embargo, se ha encontrado que en ningún caso el aumento salarial a los docentes o los incentivos económicos mejoran los resultados de los alumnos, pero si genera competencia entre el personal docente de las escuelas, rompiendo con el trabajo colegiado que históricamente ha mostrado mejores resultados, sobre todo para capacitar a los docentes de primer ingreso y para lograr mejorar

los resultados de los docentes que se encuentran con dificultades particulares frente a la enseñanza de algunos contenidos y para mantener la organización social del aula.

d) Evaluaciones cualitativas

A diferencia de las evaluaciones que tienden a dar números y por tanto, a medir los resultados de la educación, las evaluaciones cualitativas recuperan el sentido profundo de evaluar como el proceso que nos permite emitir un juicio de valor sobre un asunto determinado y no necesariamente un número. Es importante reconocer que evaluar no implica necesariamente medir y que las mediciones son sólo un tipo de evaluación pero no la única, ni la más importante para darnos información sobre los procesos educativos. A la evaluación cualitativa pertenecen las que realizan de manera continua los docentes acerca de sus alumnos. Como muestra, en la investigación educativa los maestros no sólo hacen pruebas para comprobar, a veces midiendo y otras considerando con criterios cualitativos el avance en el manejo de los contenidos que tienen sus alumnos, sino que en el trabajo cotidiano forman un expediente de cada uno de ellos, con el conocimiento que van teniendo de sus potencialidades cognitivas, intelectuales y afectivas, así como de las posibilidades o limitaciones que les aporta su contexto familiar y sociocultural (Luna, 1994, pp. 105-114). Es importante recuperar y tomar en cuenta estas evaluaciones en los análisis nacionales, ya que son las que mejor posibilidad tienen de considerar todos los factores que intervienen en el desempeño de los alumnos.

También hay evaluaciones cualitativas de tipo etnográfico, que pueden ser efectuadas por investigadores externos pero que necesitan estancias en el contexto a evaluar, observaciones y registros detallados sobre todo lo que ocurre en el aula o en la escuela y que requieren competencias difíciles de formar para el análisis cualitativo, con el fin de tratar de comprender cuáles son los procesos que

ocurren en esta situación, para describir las condiciones en las que se realiza la educación y los factores que influyen en los posibles resultados educativos. Estas evaluaciones son costosas en tiempo y en recursos económicos y humanos, ya que la descripción de los procesos implica comprender la lógica de los actores educativos que frecuentemente es diferente de la perspectiva del investigador. La dificultad para llevar a efecto estos estudios y obtener resultados confiables y no deformados por orientaciones subjetivas, se agrava en el caso de tratar de realizar una evaluación a gran escala por la escasez de investigadores bien calificados para esta tarea interpretativa (lo que conlleva varios años de formación), por lo que se tiene que acudir a técnicos para observar la práctica en el aula. Por esta razón, no se pueden hacer evaluaciones cualitativas de todo el sistema, sino que hay que hacer estudios de casos representativos.

e) Evaluación formativa

En un programa desarrollado en la Universidad de Harvard y el sindicato de maestros de Ohio se planteó un trabajo por dos años mínimos de acompañamiento de cada maestro a formar con un asesor experimentado, considerado experto en formación docente. Así se pretende vincular la evaluación con la formación a los docentes. Base importante para este trabajo fue la relación permanente y cercana de estas dos figuras durante dos años, pero sobre todo el carácter confidencial de su trabajo. De esta manera el docente se siente apoyado y puede actuar con seguridad. Este programa es llamado PAR (*Peer Assistance and Review*) (Rockwell, 2015), los maestros también tienen apoyo de padres de familia y autoridades. Pero lo que resulta más relevante es que el sistema de evaluación/formación es local y la evaluación es colectiva, ya que los resultados dependen tanto del docente como del experto. Otra de las características muy importantes del proyecto PAR es que se basa en un modelo de enseñanza muy cercano a los actores educativos

(autoridades, capacitadores, directivos, maestros, delegados sindicales y padres de familia). Sin embargo, después de múltiples estudios cuantitativos se reconoce la prácticamente imposibilidad de determinar lo que es un buen docente y de diferenciarlo de un mal maestro. Por tanto, podemos asumir que si bien estos programas tienen mejores resultados que los que pretenden hacer evaluaciones universales, tienen la desventaja de ser muy costosos y en realidad son programas de formación de maestros más que de evaluación para detectar a los buenos maestros frente a quienes no lo son.

f) Combinación de varias pruebas simultáneas

Una de las propuestas más interesantes es la que se desarrolló en la Fundación Gates (2013), que se aplicó a tres mil maestros en servicio en varias ciudades de Estados Unidos combinando medidas de valor agregado, una encuesta a alumnos y dos observaciones directas en aula por observadores distintos, además de una tercera observación de clases videograbadas. Si bien estos estudios permiten tener resultados más confiables en cuanto a distinguir buenos maestros de los que no lo son, tiene desventajas que no permiten usarlos en gran escala. Este procedimiento resulta excesivamente costoso y los análisis críticos del mismo mostraron que los resultados no fueron representativos del conjunto de docentes. Pero lo más grave es que no se encontraron bases para afirmar que los diferentes instrumentos "miden lo mismo" o que haya una adecuada correlación estadística. Más bien habría que considerar las múltiples dimensiones del desempeño docente captada por diferentes medios.

Es importante sacar algunas conclusiones claras de los impactos que tienen los diferentes tipos de pruebas a alumnos y a docentes. Han provocado y reconocido sobre los sistemas educativos de varios países con diversas características lo que ya se podía haber concluido antes de implementar esta política y las medidas de evaluación que han prevalecido sobre todo en estos últimos cuatro

años en México: *a)* la calificación académica no asegura una buena docencia; *b)* la evaluación de los alumnos para calificar a los docentes favorece a las clases medias, *c)* los incentivos económicos no mejoran la educación; *d)* las pruebas de valor agregado no son confiables porque no aseguran una calidad de comparación entre el *pre* y el *post test; e)* la combinación de pruebas es muy costosa y sólo aporta resultados en zonas limitadas pero con algunas inconsistencias estadísticas. En general, podemos afirmar que todos los intentos que en el ámbito internacional se han hecho para determinar lo que es un "buen docente" de manera confiable han fracasado. Pero lo que sí se puede afirmar es que el impacto de cualquiera de estos sistemas es la jerarquización entre los docentes de una misma escuela o de escuelas de la zona, de la región o del estado, y que esta jerarquización –ya sea con premios y castigos o con la simple nominación de buenos, regulares o males docentes– rompe el tejido social de la escuela o del sistema educativo local e introduce una competencia entre los docentes que actúa en contra de la colaboración entre pares que es una de las únicas formas que han mostrado históricamente su efectividad para mejorar la educación.

Impacto de las evaluaciones estandarizadas a docentes a cuatro años de su aplicación: lo que ya se sabía y se podía haber evitado

En México, la aplicación de exámenes estandarizados a los maestros no ha conducido al mejoramiento de la educación como era la premisa de la mal llamada reforma educativa, ya que 85% de los maestros en servicio resultaron idóneos y 99% de los maestros de primer ingreso obtuvieron también una calificación satisfactoria. Estos resultados no permiten asegurar, como pretende el gobierno, que si la educación nacional tiene bajo nivel se debe a los maestros. Sin embargo, sí puede afirmarse, que a cuatro años del actual sexenio, el Estado no está cumpliendo con el derecho a la educación

de todos los ciudadanos, ya que apenas empieza a ponerse a discusión un cuestionable "modelo educativo" y una más discutible "propuesta curricular" cargada de información y siguen existiendo cerca de 32 millones de mexicanos que no han terminado su educación básica.

Por otro lado, el gobierno ha cesado a varios miles de docentes por no presentar el examen estandarizado y ha generado un clima de incertidumbre y ansiedad en la mayor parte del resto de docentes, que ha afectado las condiciones de trabajo cotidiano con los niños en las aulas. Adicionalmente al impacto que estos ceses tienen sobre educación pública, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ha sostenido durante estos cuatro años una resistencia contra esta reforma que desde el inicio de su promulgación supieron identificar por su carácter laboral y por no aportar al mejoramiento de la educación. Estas formas de resistencia, que en variadas ocasiones llevaron a la suspensión de clases e incluso a huelgas prolongadas, representaron una importante oposición a las políticas neoliberales que se han tratado de imponer a escala internacional en educación. Sin embargo, también han afectado la formación de los niños, como consecuencia de la política de sanciones y castigos que conlleva la reforma.

La reforma educativa impulsada en el sexenio de Enrique Peña Nieto parte del principio de que la llamada "calidad" (término empresarial) de la educación depende de la formación docente como el único factor, ignorando la complejidad del trabajo educativo. El trabajo educativo depende de una diversidad de factores, como es la propuesta de un proyecto educativo adecuado a las condiciones nacionales, que conlleva planes, programas y contenidos curriculares con los que se definen las orientaciones formativas de las nuevas generaciones. Además de ello, existe un conjunto de elementos que configuran las condiciones de trabajo para que los maestros puedan desempeñar el trabajo educativo de manera adecuada en las aulas escolares, como: el tiempo para desempeñar esta tarea, los recursos materiales y la infraestructura de las escuelas,

la adecuación de la propuesta oficial al contexto socioeconómico, cultural y medioambiental de la escuela, los salarios y los apoyos académicos que requiere la tarea y, sobre todo, la manera en que es tomada en cuenta la formación de los maestros, sus saberes y tradiciones en el ejercicio de su trabajo.

Ignorando esta complejidad y las bases sobre las que se realiza el trabajo educativo, apenas en este cuarto año de la gestión gubernamental se pone a discusión un "modelo educativo" y una propuesta curricular, como se diría popularmente, "poniendo los bueyes detrás de la carreta". En vez de iniciar el sexenio con una propuesta educativa para que, en todo caso, después se analizara su implementación, se inicia con la evaluación a los docentes sin que sea explícito sobre qué bases se realiza ésta, pues no hay una orientación explícita sobre cómo "deberían" enseñar. Se afirma que la educación en México tiene fuertes deficiencias y por tanto, se hace responsables a los maestros como los únicos culpables de estos problemas, eliminando la responsabilidad del Estado de impartir educación gratuita como un derecho establecido en la Constitución. Durante los cuatro años de la actual administración los docentes han sido receptores de una amplia campaña de denigración y de desvaloración de su trabajo como nunca antes lo fuera ningún profesional.

Otro de los argumentos inicialmente planteados por el secretario de Educación para implementar la evaluación universal a los docentes, es el de eliminar la corrupción magisterial, en particular, en la venta y herencia de nuevas plazas. Sin embargo, actualmente este argumento ha dejado de ser esgrimido, ya que los sectores oficialistas del sindicato (SNTE) continúan desarrollando esas prácticas con la complicidad de las autoridades.

El sistema de evaluaciones estandarizadas (que son esencialmente exámenes de opción múltiple iguales para todos los maestros, ignorando las desiguales condiciones educativas nacionales), implica en la práctica la abrogación legal de los derechos laborales de los maestros como trabajadores de la educación pública. Esto es así ya que en función de los resultados obtenidos en estos

exámenes las autoridades educativas clasifican a los docentes como "idóneos" o "no idóneos" o como "suficientes" o "insuficientes". En caso de resultar "no idóneos" se les somete a nuevas evaluaciones sin la prometida formación, en un contexto que carece totalmente de un marco propiamente educativo, pedagógico o programático que guíe su labor en las escuelas. De resultar "no idóneos" en tres ocasiones pierden el derecho a ejercer la profesión docente sin responsabilidad alguna de las autoridades. Para establecer este estatus laboral de excepción se incluye esta reforma laboral en el Artículo 3º Constitucional en vez de haberlo incluido en el Artículo 123 de nuestra Constitución, como corresponde a una modificación que afecta directamente el carácter laboral de los docentes al poner condiciones distintas a las de la plaza con la que fueron contratados.

La evaluación universal a los docentes de educación básica se establece con un carácter obligatorio para que sea asumida por todos aquellos que resulten seleccionados a través de convocatorias que, la mayoría de las veces no responden a un perfil definido y por tanto los maestros no pueden prever en qué momento van a tener que presentar el examen. Estas convocatorias en ocasiones se entregaron poco tiempo antes del examen e incluso después de la fecha de este, con la correspondiente sanción para los mentores a pesar de no haber sido notificados en tiempo y forma. Se complementó esta formulación con un correlato punitivo, ya que los maestros que no se presenten a las pruebas serán despedidos independientemente de su estatus laboral, como ya ocurrió con varios miles de ellos. La clasificación de los maestros, según los resultados de la evaluación, genera un ambiente de competencia entre ellos y los etiquetan con diversos impactos en su trabajo cotidiano, hasta que vuelvan a someterse a otro examen.

Además de haberse aplicado en condiciones inhumanas y con una gran cantidad de fallas técnicas, los instrumentos de evaluación implementados por la SEP y el INEE durante los últimos tres años no han sido sometidos a un proceso de validación externa que garantice

el logro de su objetivo. De hecho, el sistema ha hecho caso omiso de los resultados internacionales de investigación en la materia, que han demostrado que en ningún caso la aplicación de sistemas centralizados de evaluación cuantitativa de los docentes ha logrado elevar la calidad de la educación ni han sido capaces de distinguir a los buenos maestros. La recomendación de los expertos internacionales consistentemente apunta hacia procesos locales de evaluación formativa, que incluyan a todos los participantes, como único medio para mejorar la calidad educativa, como mostramos anteriormente.

La aplicación de este sistema de evaluación a los maestros ha tenido consecuencias que van desde el cese de maestros por resistirse a ser examinados o por las fallas técnicas en el proceso (sistemas de cómputo deficiente o que fallan por diversas razones), a la arbitrariedad en la conformación de la lista de quienes serán examinados, e incluso a un sistema paralelo de elaboración de "planificaciones argumentadas" y "evidencias" que poco tienen que ver con el trabajo real de cada maestro. También ha ocasionado y sigue ocasionando la jubilación temprana de miles de los mejores docentes de las escuelas, con la consecuente pérdida de su experiencia y acompañamiento a los que recién ingresan. Lejos de llevar a una profesionalización, conduce a la precarización del trabajo docente con la contratación, a menudo temporal, de personal con nula formación pedagógica, como ha ocurrido ya en otros países del mundo.

El clima amenazante del proceso de evaluación ha propiciado un ambiente de tensión e inseguridad en los maestros que afecta su estado emocional e implica un fuerte desvío de energía que rompe con la "normalidad mínima" de la vida escolar. Muchos docentes nacionales se debaten entre presentar un examen, mal elaborado y peor implementado, a decir de las propias autoridades del INEE (Guevara, 2016), y que poco o nada tiene que ver con su trabajo cotidiano o con su capacidad pedagógica, o no presentarse al mismo, como ha ocurrido ya en muchos estados de la república, incluso por decisión colectiva. Estas indecisiones y las consecuencias laborales que tienen cualquiera de estas decisiones, generan un estado de

ansiedad en el magisterio que además de afectarlos personalmente, provocan un deterioro de las condiciones de trabajo emocionales para permitir un buen ambiente educativo. Las condiciones de trabajo educativo en las aulas se han deteriorado por la política implementada, con la consecuente afectación a la formación de los niños, cuyos derechos a una buena educación están siendo violados por la propia reforma que pretende defenderlos.

Por otro lado, esta política ha requerido una gran cantidad de recursos económicos para aplicar las evaluaciones estandarizadas en todo el país y para ampliar el aparato institucional del INEE, sin que estos recursos aseguren un impacto positivo en la educación nacional. Como una flagrante contradicción, el Estado ha dejado de invertir recursos en el financiamiento para mejorar la infraestructura material de todas las escuelas, eliminando su responsabilidad y dejando en manos de los padres de familia la aportación de los recursos necesarios para mantener condiciones de trabajo adecuadas, apoyado en el planteamiento de "autonomía escolar" que se promovió en la reforma. La SEP sólo apoya un conjunto de escuelas llamadas "Escuelas al 100", pero lo hace a través de contratos que paga a la iniciativa privada, que en estos proyectos encuentra un amplio mercado con pingües beneficios. De esta manera se jerarquiza a las escuelas, se incrementa el proceso de marginación a los sectores más desfavorecidos y se favorece la privatización de las responsabilidades del Estado hacia la educación pública.

Se puede concluir que la política educativa promovida por esta mal llamada reforma propicia la privatización de la educación pública, al convertir en un negocio muchos de los ángulos críticos generados y tiende a aumentar la desigualdad ya de por sí enorme en nuestro país, favoreciendo a los sectores de más recursos y abandonando y castigando a los más marginados. Resulta ilustrativa la tendencia hacia la privatización de la educación y la apertura hacia el empresariado, los orígenes de algunos de los puestos claves en la administración educativa, como lo ha planteado Luis Hernández Navarro (*La Jornada*). La SEP ha pagado al Instituto Tecnológico

de Monterrey 1,809 millones de pesos para capacitación del magisterio y ha nombrado a funcionarios como Otto Granados, Irma Gómez Cavazos, Javier Treviño, Héctor Gutiérrez de la Garza y Edmundo Guajardo Garza, que provienen de los grupos empresariales de Monterrey, en puestos relacionados con la formación docente y con la construcción y mejoramiento de la infraestructura de las escuelas. Esto además de los negocios que han implicado la compra masiva de laptops, computadores y pizarrones electrónicos que no tienen un uso pedagógico definido.

Sin un proyecto educativo consistente y adecuado a nuestras necesidades y con los fuertes impactos de las medidas implementadas a través de esta reforma, se puede afirmar que el gobierno ha deteriorado gravemente a la educación nacional en este sexenio, sobre todo a la educación pública y ha abierto grandes negocios en este ramo para la iniciativa privada.

Los maestros, sobre todo aquellos integrados en la CNTE, supieron distinguir desde la promulgación de la mal llamada reforma educativa que ésta representaba un embate del Estado contra los docentes formados pedagógicamente en normales y universidades pedagógicas y contra la educación pública en general. Por eso, durante estos cuatro años han mantenido, prácticamente de manera ininterrumpida, protestas en toda la república solicitando la abrogación de la ley que modificó los artículos 3º y 73 Constitucionales. Actualmente, el saldo negativo es el de maestros corridos, algunos encarcelados, 43 normalistas desaparecidos y muchas horas de clases no impartidas, además de las que han sido impartidas en el contexto de estados emocionales poco adecuados para la tarea. Sin embargo, esta lucha de los docentes en todo el país, con el apoyo de muchos investigadores y especialistas en educación, ha tenido importantes logros, pues ha sentado a negociar a la Secretaría de Gobernación con la dirección de la CNTE y ha llevado al Consejo Directivo del INEE (en boca de Gilberto Guevara y de su presidenta Sylvia Schmelkes) a reconocer grandes fallas en las evaluaciones por la premura y condiciones impuestas por el gobierno. De manera informal, pero

también como un triunfo de la movilización magisterial, se viene eliminando el carácter obligatorio de presentar la evaluación a los maestros en servicio y manteniéndola sólo para los docentes o empleados administrativos que quieran promoverse.

Probablemente estamos pasando al momento de combinar las formas de lucha contra la aplicación de esta reforma punitiva con un retorno a las escuelas para reforzar desde ahí las bases de resistencia a esta imposición y construir desde la comunidad escolar proyectos de mejoramiento del trabajo pedagógico que aseguren a largo plazo un mejoramiento de nuestra educación pública. A continuación plantearé elementos que permitan analizar lo que nos aporta la investigación y el desarrollo de otras experiencias internacionales a la construcción de alternativas educativas democráticas.

En la búsqueda de alternativas

En la búsqueda de estudios que hayan mostrado resultados positivos para mejorar la educación y que por lo tanto, aporten sugerencias rescatables para generar un proyecto de educación democrática alternativa a la actual reforma impuesta por el gobierno de Enrique Peña Nieto, encontramos el trabajo de Dylan Williams (Rockwell, 2015). Este investigador, basándose en estudios cuantitativos complejos, llega a la conclusión de que la mejor formación de los maestros es la que apoya el desarrollo profesional siguiendo la trayectoria personal de cada uno de ellos, sin pretender una homogeneización de las prácticas, ni promover cambios similares para todos. Esto se debe a que las características, preferencias, gustos, posibilidades y capacidades de cada maestro son diversas y nunca pueden llegar a desarrollar las mismas competencias y mucho menos a través de un procedimiento igual para todos. William también cuestiona los exámenes a los alumnos como formas de identificar a los buenos maestros, pues se eliminan los reactivos que más distinguen a unos docentes de otros y así impiden identificar las mejores cualidades de cada maestro. William propone promover comunidades

de aprendizaje entre docentes, en las que se realicen observaciones entre pares, sobre la base de los criterios que definan los propios docentes observados, para construir conjuntamente soluciones a los problemas identificados por ellos.

En algunos lugares, como en el estado de Campiñas en Brasil (De Freitas, 2004, p. 434), se ha implementado un tipo de evaluación en la que de manera voluntaria los docentes y las escuelas de una cierta región con condiciones semejantes en cuanto a nivel cultural y socioeconómico deciden plantearse un proyecto educativo de cambio para mejorar la calidad de su enseñanza. En este caso, los propios docentes son los que deciden cuáles son los ítems que les interesa que sean evaluados de acuerdo con el enfoque que tienen y los propósitos del proyecto educativo con el que pretenden mejorar su trabajo. Los estándares máximos se establecen respecto a la mejor escuela de la zona. Los investigadores aportan su conocimiento para diseñar las pruebas y los sistemas de evaluación con las mejores técnicas de acuerdo con los propósitos del proyecto. Así, los resultados son significativos para los propios actores educativos, ya que responden a las necesidades concretas de información que ellos tienen y son base para la reflexión colectiva y para la toma de decisiones sobre las medidas a tomar para mejorar la calidad de sus procesos educativos. En estas condiciones, la evaluación continua tiene un sentido dinámico, pues está vinculada a los cambios permanentes que se van implementando y sirve de base para tomar las medidas que requiere el proyecto de mejora educativa. Este tipo de proyectos compara a las escuelas –comparables en cuanto a contexto sociocultural–, y permite socializar la experiencia de las escuelas que, teniendo las mismas condiciones socioeconómicas, cuenta con mejores prácticas educativas.

Otro modelo que brinda interesantes pistas, por sus buenos resultados, para orientar una propuesta de mejoramiento de la educación en nuestro país, es el que desarrolló la Universidad de Harvard trabajando conjuntamente con el sindicato de maestros de Ohio en Estados Unidos, denominado *Peer Assistance and Review (PAR)*. En esta experiencia también se realizan evaluaciones

variadas que involucran tanto a docentes como a formadores de maestros y autoridades educativas locales, que rinden cuentas unos frente a otros. A partir de los resultados de estas evaluaciones se diseñan programas de formación adecuados a las necesidades de los docentes. Estos proyectos contribuyen al mejoramiento de las prácticas educativas por adaptarse a las necesidades locales, aunque su implementación en Ohio ha sido muy costosa.

Perrenoud plantea que ningún sistema de control de la práctica de los maestros a través de la dirección escolar, de supervisores, inspectores, ATP o de evaluaciones externas que pretendan funcionar como rendición de cuentas ha dado resultados positivos. Con base en diversos trabajos de investigación y puesta en práctica de experiencias, este investigador propone un sistema de formación de docentes de primer ingreso con el acompañamiento por maestros de experiencia durante dos años al menos.

A continuación analizaré los rasgos que se pueden retomar para proponer una alternativa ciudadana que impulse un proyecto de educación democrática teniendo en cuenta, por un lado, las experiencias y estudios internacionales, y por otro, las condiciones de nuestro sistema educativo.

Alternativa ciudadana: hacia la construcción del Proyecto de Educación Democrática

Una alternativa educativa que tenga en cuenta a la ciudadanía y se construya desde abajo, tiene que partir de las escuelas, que es donde se ejerce la acción educativa. No puede ser una propuesta única que se imponga en condiciones tan diversas como son las de nuestro país, e incluso en cada uno de los estados y regiones. En México, además de una gran desigualdad socioeconómica existe una diversidad de contextos, ambientales, culturales y políticos que condicionan también la educación. Una alternativa ciudadana es aquella que se construye desde el lugar donde se ejerce la educación, o sea,

desde las escuelas y desde las aulas, teniendo en cuenta a la ciudadanía: su entorno, con sus condiciones y necesidades de vida y formación. Una alternativa ciudadana es aquella que forma una comunidad de práctica entre los maestros y maestras de una misma escuela, que son los que mejor conocen y pueden analizar las fortalezas y debilidades educativas que tienen para diseñar un proyecto de mejoramiento pedagógico en el que se integren también las perspectivas de los alumnos, de las autoridades locales y de la comunidad de padres y madres de familia. En el diseño de estos proyectos de mejoramiento es conveniente considerar los aportes de especialistas que han estudiado y probado los mejores avances didácticos para la enseñanza de determinados contenidos.

Las conclusiones que pueden derivarse de las experiencias y trabajos de investigación antes descritos y que deben ser consideradas en la construcción de propuestas democráticas de educación son:

a) que las propuestas de mejoramiento de la educación dan resultado cuando surgen de necesidades locales y se diseñan en contextos concretos para atender a esas necesidades locales y, por tanto, son diferentes para cada escuela o zona;
b) la importancia del acompañamiento permanente, cercano y confidencial de un maestro experimentado para formar en la práctica a los docentes de primer ingreso;
c) la relevancia de un compromiso compartido por todos los actores locales de una escuela: los docentes, las autoridades locales y los padres, en la puesta en práctica del sistema de apoyo;
d) que el sistema esté centrado en la formación docente y sea local y cercano a todos los actores educativos y en particular al trabajo en el contexto del aula; *e)* que no se pretenda una formación igual para todos los maestros sino que, por el contrario, se oriente a mejorar su práctica siguiendo las tendencias naturales de cada uno de ellos, y finalmente;

f) que se cuente con apoyo de especialistas o con los avances en la investigación didáctica que permitan orientar las alternativas que se incluyan en un proyecto de mejoramiento pedagógico.

Es en relación con un proyecto de cambio pedagógico elaborado colectivamente por la comunidad educativa de cada escuela y de su entorno ciudadano local como tiene sentido contemplar una evaluación. Al respecto, se pueden poner a discusión las siguientes ideas para tratar de ir construyendo consensos entre los actores educativos: a) es conveniente construir a través de los *Consejos Técnicos Pedagógicos* de cada escuela una comunidad de práctica en la que los docentes, los directivos locales, padres de familia y alumnos se comprometan a elaborar *proyectos colectivos de mejoramiento* de las prácticas de enseñanza en los aspectos en los que tengan más debilidades; b) que se diseñen evaluaciones, con apoyo técnico, para analizar los avances logrados en los proyectos de mejoramiento, en vez de evaluar a los maestros individualmente, c) que las evaluaciones se *resuelvan colectivamente* en cada escuela y en relación con el proyecto educativo correspondiente, d) que en ningún caso los resultados de las evaluaciones conduzcan a *otorgar premios o castigos* a los actores educativos porque esto conduce a la competencia y genera divisiones entre la comunidad educativa que afecta el trabajo colaborativo, e) que los resultados de las evaluaciones sirvan *para reajustar los proyectos escolares de mejoramiento educativo* y para implementar los apoyos que se requieran para tratar de resolver los problemas académicos que se encuentren, y f) que las evaluaciones no ocupen mucho *tiempo*, de manera que se dedique el máximo tiempo a la enseñanza para que se pueda profundizar en la formación crítica y reflexiva que requiere nuestra niñez.

La lógica del proceso que proponemos no es la de la competencia del sistema neoliberal, sino la del tequio de colaboración conjunta en un proyecto compartido. El proyecto es colectivo y el trabajo colegiado y solidario para apoyar al que tiene más dificultades. Si

bien esto tiene dificultades para realizarse en otros países del primer mundo, en los que no hay una cultura que refuerce el trabajo colaborativo, en el nuestro existe una base cultural colectivista y la educación tiene un valor social que no tiene en otros lados, lo que facilita la implementación de este tipo de medidas. Una propuesta de estas características se apoya en prácticas preexistentes en nuestras tradiciones escolares. Es común que los maestros de primer ingreso demanden y obtengan el apoyo de maestros más experimentados para resolver los problemas pedagógicos que se les presentan en la práctica. Así mismo, es en encuentros cara a cara entre docentes donde los maestros obtienen un apoyo formativo para mejorar su práctica, retomar orientaciones y adquirir saberes a partir del intercambio de experiencias educativas de maestros más preparados.

Sin embargo, un proyecto de educación democrática y de mejoramiento educativo nacional tampoco puede ser tan diverso como son los contextos nacionales. México tiene una identidad que tiene que ser reconocida y formar parte de una propuesta educativa nacional. Pero además, una educación democrática alternativa no puede aceptar que unos sectores sociales reciban una formación de peor calidad que otros o se prive a algunas regiones de la formación histórica y científica universal que ha desarrollado la humanidad en las ciencias sociales y naturales, por la simple razón de que se encuentren en contextos que no requieran de ellos en las situaciones inmediatas. Por ello, un proyecto de educación democrática debe tener una línea de contenidos básicos universales que sean:

a) *Mínimos:* de manera que se permita la profundización que propicia la participación de los alumnos en la construcción del conocimiento y por tanto, su orientación formativa y crítica, a diferencia de los currículos oficiales que por su enciclopedismo propician la memorización y la subordinación del sujeto al poder social.
b) Que aseguren la unidad dentro de la diversidad (*flexibles*): que den tiempo y margen de acción a los docentes para in-

corporar contenidos y propuestas locales decididas colectivamente en la escuela y de ser posible en la comunidad, el barrio o el colectivo de padres de familia. Deben considerarse tiempos suficientes para la incorporación de los proyectos comunitarios y los desarrollos curriculares locales. Aseguran una identidad nacional al mismo tiempo que abren el espacio para incluir los aportes que se adapten a los diversos contextos de nuestro país.

c) Que mantengan el principio de *equidad*: permitan mantener los conocimientos científicos y sociales universales así como el desarrollo de lectoescritura y matemáticas básicas de manera que se pueda asegurar una equidad educativa nacional en la que todos los alumnos compartan el conocimiento básico que ha desarrollado la humanidad.

d) Que permitan la *movilidad* de los alumnos que tienen que migrar o desplazarse dentro de la República, o incluso hacia otros países, puedan ubicarse inmediatamente en cuanto a sus avances fundamentales y que también aseguren la continuidad educativa de los alumnos a niveles superiores. e) Que partan del *saber docente*: recuperen y valoren el saber docente que ha estado en la estructura básica de las diversas reformas nacionales y que por tanto forma parte de las prácticas educativas cotidianas, que así posibiliten su apropiación por sectores mayoritarios del magisterio, y finalmente,

f) que tenga una *orientación transformadora*: orientando los saberes universales hacia una perspectiva transformadora que la CNTE ha venido proponiendo.

Para terminar, interesa plantear que largos años de implementación de programas educativos nos han enseñado que uno de los requisitos fundamentales para que una propuesta educativa, ya sea curricular o de formación de maestros, que pase por una evaluación previa o no, tenga un impacto positivo sobre la práctica

educativa de modo que contribuya a mejorar la educación es que tenga *credibilidad*, esto es, que los actores educativos le otorguen un sentido positivo como contribución para mejorar su trabajo académico. Sin una participación colaborativa de los actores educativos no hay propuesta que mejore la educación independientemente de su calidad académica. Para que contribuya a mejorar la educación es necesario que un proyecto educativo tenga *legitimidad* social, política y académica. No se pueden evaluar procesos con cierto grado de confiabilidad sin contar con la participación convencida de los maestros, alumnos, padres y las autoridades escolares locales. Esto es, los actores educativos tienen que tener un compromiso de cambio para que la evaluación contribuya a mejorar la calidad educativa. Es imprescindible también que las autoridades relacionen la evaluación con una política de mejoramiento y de financiamiento a los sectores que obtienen los peores resultados.

Pero para que la evaluación se vincule al trabajo cotidiano, para que pueda aplicarse y para que sus resultados puedan ser retomados en la práctica es necesario que surja de las necesidades reales del contexto educativo y que sus resultados se analicen en relación con un proyecto previo de mejoramiento de la práctica educativa. Una evaluación sin legitimidad política corre el riesgo de sólo servir para aportar datos que no tienen, en el mejor de los casos, ninguna repercusión en las prácticas educativas, y en el peor, que tienen efectos secundarios que pueden dañar al sistema empeorando la educación a través de mecanismos de marginación y estrechamiento del currículo real que ya antes analizamos.

Una última reflexión que me interesa hacer es la que busca respuestas a la interrogante de: ¿por qué el gobierno, la SEP y el propio INEE insisten en unas medidas que ya saben que no dan el resultado anunciado y que por el contrario, están afectando de manera profunda a la educación pública nacional? Algunas pistas para responder a esta pregunta se relacionan con la lógica del conjunto de reformas que a partir del Pacto por México han sido tomadas por el presidente en turno, Enrique Peña Nieto, respondiendo a las

demandas de las grandes trasnacionales y del capital empresarial. La mal llamada reforma educativa también responde a las demandas por convertir a la educación nacional en un gran negocio que aporte beneficios económicos a la iniciativa privada y que responda a los proyectos internacionales neoliberales que en el campo educativo han sido impulsados por la OCDE. En ese proyecto internacional parece no importar el cierre masivo de escuelas, el cese, la jubilación o la sustitución de los maestros más conscientes por universitarios no capacitados pedagógicamente, el rompimiento del tejido social que ha sostenido a la educación pública o la imposición de modelos enciclopédicos que no permiten enseñar a pensar y a tener opiniones propias. Por el contrario, parece ser este el objetivo. Además de obtener grandes ganancias de la educación pública se pretende marginar aún más a los sectores más desfavorecidos y para ello es conveniente desplazar a los docentes formados pedagógicamente y con un compromiso con la formación de dichos sectores más desfavorecidos.

Sin embargo, la resistencia que han mantenido los maestros de nuestra nación es un ejemplo para muchos otros países del mundo y la construcción de alternativas colectivas desde la escuela permite soñar con un futuro en el que la educación defienda nuestras profundas raíces identitarias y asegure la equidad para las generaciones del porvenir.

Referencias

Arancibia V. (1992). *Efectividad escolar. Un análisis comparado*. Documentos de Trabajo, 174. Santiago de Chile: CEP.

Bellei, C. (2001). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? Santiago de Chile: Ministerio de Educación (m.s.).

Bill and Melinda Gates Foundation (2013). Measures of Effective Teaching. Recuperado de: http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Pr actitioner_Brief.pdf

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. J. L. Linaza (Comp.). Madrid: Alianza Psicología.

Cicourel, A. (1974). Some basic theoretical issues in the assessment of the child's performance in testing and classroom settings. *Lenguaje Use and School Performance*. EUA: Academic Press, pp. 300-351.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje* (27/28), pp. 119-138.

Freitas, L. C. De (2004). Evaluación institucional y evaluación de sistemas: hacia un abordaje integrado, en *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Educadores para una Nueva Cultura,* Santiago de Chile.

Goldstein, Jennifer (2007). Distributed Accountability: Creating District Systems to Ensure Teaching Quality. *Journal of School Leadership, 17* (4), pp. 504-536.

Heyneman, S. P. y Loxey, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: a re-analysis of Iea Date. *Sociology of Education*, *55*, pp. 1-32.

Himmel, E. (2004). Modalidades de informes de resultados de mediciones nacionales y su impacto en el uso, en *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Educadores para una Nueva Cultura,* Santiago, Chile.

INEE (2003). *Política Nacional de Evaluación.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2003a). *La calidad de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE (2003b). *¿Qué hace a una escuela una buena escuela?* México: Fundación Este País. 8 pp.

IDRA (2001). *Retention in grade: policy brief update*, San Antonio, Texas: Intercultural Development Research Association.

Johnson, Susan Moore *et al.* (s/f). *A Users Guide to Peer Assistance and Review.* Harvard Graduate School of Education. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: http://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/resources/users_guide_to_par.pdf

Luna, M. E. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Investigación en la Escuela* (22), pp. 105-114.

Manzi, J. (2004). El rol de las evaluaciones estandarizadas en la elevación de los resultados educacionales en Chile. *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Educadores para una Nueva Cultura.* Santiago.

Martinic, S. (s/f). Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar, mimeo, 14 pp.

Mella, O. (1999). *Equidad y reforma educacional en Chile*, Documento interno. Santiago.

Mizala, A. y Romaguera, P. (1998). *Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena.* Documento de Trabajo 36. Santiago: U. de Chile-CEA.

Pérez Mora, R. (2004). Estandarización *vs.* equidad en la evaluación del desempeño de los profesores. Un ejercicio en torno a los cuestionarios para eva-

luación de la docencia. *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Educadores para una Nueva Cultura,* Santiago de Chile.

Perrenoud, Philippe (2014). Contrôler le travail des enseignants, délicat, complexe, coûteux, mais possible. En O. Maulini, y M. Gather Thurler (Dir.). *Enseigner: un métier sous contrôle. Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* [Enseñar: ¿una profesión bajo control?] (pp. 169-182). París: ESF.

Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education.* Nueva York: Basic Books, 283 pp.

Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación, I* (1).

Schielfelbein, E. y J. Farrel (1982). *Eight years of their lives: through schooling to the labor market in Chile*. Ottawa: IDRC.

Schochet, P. Z. y Chiang, H. S. (2010). *Error Rates in Measuring Teacher and School Performance Based on Student Test Score Gains.* NCEE 2010-4004. Washington: ERIC. (ED511026).

Valenzuela, A. (2002). High-Stakes Testing and U.S. - Mexican Youth in Texas: The Case for Multiple Compensatory Criteria in Assessment. *Harvard Journal of Hispanic Policiy*, *14,* pp. 97-116.

Valenzuela, A. (2003). Accountability and the Privatization Agenda, en A. Valenzuela (Ed.). *Saving Children Behind: Why Texas-Style Accountability Fails Latino Youth*. Albany: State University of New York Press.

William, Dylan (2012). *Sustaining formative assessment with teacher learning communities.* Seattle: Kindle Direct Publishing.

Zorrilla, M. (2004). La evaluación del aprendizaje a gran escala en México. Una mirada a contraluz en: *XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Educadores para una Nueva Cultura,* Santiago.

University of New York Press, 35 pp.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Antonia Candela. Investigadora con carrera universitaria de Física en la UNAM y maestría y doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas en el Cinvestav donde labora desde 1977. Ha trabajado durante más de 35 años en etnografía y estudios socio-culturales de la interacción en el aula, análisis del discurso y argumentación de la ciencia en el aula así como en didáctica y desarrollo curricular para la enseñanza de las ciencias. Actualmente también trabaja en estudios sobre educación intercultural de la ciencia y etnografía de la enseñanza universitaria de Física.

Ha publicado dos libros de investigación: *Ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso.* México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós, 1999; *La Necesidad de Entender, Explicar y Argumentar: Los Alumnos de Primaria en la Actividad Experimental*. Cinvestav/SEP. México, 1997.

A lo largo de su carrera ha sido autora en cinco proyectos de desarrollo curricular y 32 libros de texto de uso nacional y obligatorio en México para educación básica y media superior, articulando la investigación en las aulas con el diseño curricular.

Tatiana Coll. Socióloga por la Universidad de La Habana Cuba. Realizó estudios de doctorado en Sociología en la FCPyS de la UNAM. Profesora de la Licenciatura de Sociología de la Educación en la UPN-Ajusco y coordinadora de la misma. Profesora de Historia

socio-económica del Caribe en el Colegio de Estudios Latinoamericanos de la FFyL de la UNAM. Ha ejercido el periodismo en Cuba, en el periódico *Juventud Rebelde* y en México en la revista *Por Esto*, actualmente es articulista de *La Jornada*. Sus temas de investigación han sido en torno a la sociología de la educación, las reformas educativas, la evaluación y las instituciones evaluadoras, la revolución cubana, el Caribe contemporáneo, movimientos sociales y transformaciones en América Latina, las izquierdas latinoamericanas, movimientos sociales, resistencias y educación alternativa. En torno a estos temas ha publicado libros y textos diversos. Ha sido integrante de organizaciones sociales y agrupaciones políticas independientes y actualmente participa con el movimiento magisterial democrático.

Luis Hernández Navarro. Antropólogo, periodista y analista político. Investigador independiente. Coordinador de opinión y articulista del periódico *La Jornada*. Participó como organizador de distintos movimientos populares y sindicatos independientes y fue fundador, en la década de 1970, de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Asimismo, ha sido asesor de organizaciones campesinas y cooperativas de productores de café. Fue partícipe en los Diálogos de San Andrés entre el gobierno y el EZLN y secretario técnico de la Comisión de Seguimiento y Verificación para los Acuerdos de Paz en Chiapas.

Entre sus libros publicados se encuentran *Chiapas: La Guerra y La Paz*; *Chiapas: La nueva lucha india*; *Acuerdo de San Andrés*; *Sentido contrario, las luchas magisteriales. 1979-1981*; *Cero en conducta: crónicas de la Resistencia magisterial*; *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial* y *La novena ola magisterial*.

Martha de Jesús López Aguilar. Maestra normalista egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con 30 años de servicio en educación primaria. Licenciada en Sociología por la Universidad

Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Maestra en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana, Cuba.

Ha impartido cursos, talleres y conferencias sobre diversos temas educativos y de seguridad social a estudiantes, maestros y padres de familia en diferentes estados de la República Mexicana. Es colaboradora del periódico *La Jornada*, ha participado en la revista *El Cotidiano* con temas de educación y seguridad social; es autora del libro *El movimiento magisterial en la primavera de 1989.*

Activista en el Movimiento Magisterial Democrático. Fue representante de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, Sección Mexicana en Educación con Perspectiva de Género. Es parte del equipo de sistematización del Proyecto de Educación Alternativa Nacional de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

César Navarro Gallegos. Historiador, maestro normalista, egresado de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Maestría y estudios de doctorado en Historia por la FFyL de la UNAM. Profesor de Sociología de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco; profesor del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Profesor de la Universidad Juárez del Estado de Durango (1971-1979). Líneas de investigación: Historia contemporánea de México; Movimientos campesinos en el norte de México, siglo XX y Reformas educativas neoliberales. Publicaciones sobre educación e historia: *Después de la revolución: los años del Maximato*; *El agrarismo rojo de las llanuras duranguenses La mala educación en tiempos de la derecha*; *El secuestro de la Educación: La alianza por la calidad de la educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal*; *Ayotzinapa. Herida abierta y larga jornada por la vida*, entre otras Ha sido miembro del Comité Sindical de Adámicos de la UPN-Ajusco y de organizaciones sociales independientes y formaciones partidarias de la izquierda mexicana.

Integrante de la Red de Intelectuales y Artistas en Defensa de la Humanidad, Capítulo México. Integrante del grupo asesor de académicos de la CNTE. Articulista del periódico *La Jornada*.

Manuel Pérez Rocha. Ingeniero civil, ocupado de asuntos educativos desde 1967. Ha trabajado en la UNAM, el IPN, la SEP y la ANUIES. Ha publicado los libros *Educación y Desarrollo*; *Educación. Valores de cambio. Valores de uso;* y *Las motivaciones para estudiar*, así como ensayos sobre educación en revistas especializadas. También ha publicado el instructivo "El discurso eficaz" y artículos de opinión en *Excélsior*, *Proceso*, *La Jornada* y *Reforma*. Fue rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Juan Manuel Rendón. Profesor de educación primaria, egresado de la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Estudió las especialidades de Lengua y Literatura y de Pedagogía en la Escuela Normal Superior; Currículum y Formación Docente (DIE-Cinvestav); Problemas en el campo de la formación docente (UPN), y Culturas escritas y alfabetización (OEI).

También estudió la maestría en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). Es profesor investigador de tiempo completo de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y fue Director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de 2001 a 2007. Es integrante del Grupo de Académicos, Asesor de la CNTE.

Sus principales textos publicados son: *Teorías implícitas y práctica docente sobre alfabetización inicial*, *La reforma de la educación normal y el desmantelamiento de las normales,* Foro Académico "El normalismo que necesitamos en el siglo XXI", *Las intermitencias de la muerte… de las normales (según Nuño),* y *En defensa de las normales y de la profesionalidad de los maestros.*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
América María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN
Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos
Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalía Menández Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *Margarita Morales Sánchez*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Alma A. Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 21 de diciembre de 2017.